

**TRABAJO DE FIN DE GRADO DEL
GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

*Estrategias educativas para el fortalecimiento de
la motivación intrínseca y la superación personal
en Educación Primaria*

PROYECTO DE PROFESIONALIZACIÓN

ALUMNA: LORENA GUTIÉRREZ DORTA

alu0101430348@ull.edu.es

TUTOR: FRANCISCO JAVIER BATISTA ESPINOSA

fbatista@ull.edu.es

CURSO ACADÉMICO: 2023-2024

CONVOCATORIA: JUNIO



Estrategias educativas para el fortalecimiento de la motivación intrínseca y la superación personal en Educación Primaria

RESUMEN

En este documento se va a llevar a cabo un análisis teórico del concepto de motivación, atendiendo a múltiples líneas de investigación, las cuales ayudarán a entender mejor cómo los factores internos y externos pueden influir en el grado de motivación académica del alumnado.

Asimismo, para conocer las intervenciones docentes que favorecen el desarrollo de la motivación intrínseca, creencias personales positivas y de la autodeterminación en el conjunto de estudiantes que presenten mayor nivel de desmotivación, se realizará una revisión teórica teniendo en cuenta su evolución histórica y teorías específicas que enriquezcan este proyecto.

Para finalizar, se desarrollará la propuesta didáctica basada en la creación de talleres para fomentar adecuadamente las variantes personales que condicionan el nivel motivacional del alumnado y despertar su interés por el propio proceso de aprendizaje a través de la perseverancia y la superación personal a corto y largo plazo.

Palabras clave: motivación, motivación intrínseca, motivación extrínseca, superación personal y autodeterminación.



Educational strategies for strengthening intrinsic motivation and self-improvement in primary school

ABSTRACT

In this paper, a theoretical analysis of the concept of motivation will be carried out, taking into account multiple lines of research, which will help to better understand how internal and external factors can influence the degree of academic motivation of students.

Furthermore, in order to know the teaching interventions that favour the development of intrinsic motivation, positive personal beliefs and self-determination in the group of students who present a higher level of demotivation, a theoretical review will be carried out, taking into account its historical evolution and specific theories that enrich this project.

Finally, the didactic proposal based on the creation of workshops will be developed to adequately promote the personal variants that condition students' motivational level and to awaken their interest in their own learning process through perseverance and in short and long term self-improvement.

Key words: motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, self-improvement and self-determination.



ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
II. DATOS DE IDENTIFICACIÓN	2
III. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	6
1. MARCO CONCEPTUAL	6
2. TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN	7
2.1. Perspectiva conductual	7
2.2. Perspectiva cognitiva	8
2.3. Perspectiva humanista	9
3. TEORÍAS DE INVESTIGACIÓN	10
3.1. Teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (1985)	10
3.2. Teoría de la autoeficacia de Bandura (1987)	11
3.3. Educación Emocional y para la Creatividad de Rodríguez (2018)	13
4. INVESTIGACIONES EMPÍRICAS	14
IV. OBJETIVOS	16
V. PROPUESTA METODOLÓGICA	16
1. ACCIONES	16
1.1. Taller 1: “Espejo del verdadero yo”	17
1.2. Taller 2: “Bosque de la autenticidad”	18
1.3. Taller 3: “¿Quién podrá escapar?”	18
1.4. Taller 4: “Proyecto perseverancia”	19
1.5. Taller 5: “Gala MotivAprendizaje”	20
2. AGENTES INTERVINIENTES	21
3. RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS	21
4. TEMPORALIZACIÓN	22
VI. PROPUESTA DE EVALUACIÓN	23
1. TIPOS DE EVALUACIÓN	24
1.1. EVALUACIÓN INICIAL	24
1.2. EVALUACIÓN PROCESUAL	25



1.3. EVALUACIÓN FINAL	26
2. AGENTES INTERVINIENTES	27
VII. PRESUPUESTO	27
VIII. CONCLUSIONES	29
IX. BIBLIOGRAFÍA	31
X. ANEXOS	34
1. ANEXO 1: Cuestionario AM	34
2. ANEXO 2: Pirámide de Maslow	36
3. ANEXO 3: Taxonomía de la motivación humana	37
4. ANEXO 4: Más allá del reflejo	37
5. ANEXO 5: Espejo de las afirmaciones	38
6. ANEXO 6: Espejito mágico	39
7. ANEXO 7: Lluvia de elogios	41
8. ANEXO 8: Ventana de Johari	42
9. ANEXO 9: Árboles fortaleciendo	43
10. ANEXO 10: Escape Volcano's Room	47
11. ANEXO 11: Sentimientos erupcionados	60
12. ANEXO 12: Las estrellas en el cielo	62
13. ANEXO 13: ¿Qué estarás dispuesto/a a hacer por tus estrellas?	66
14. ANEXO 14: Nominaciones a MotivAprendizaje	69
15. ANEXO 15: Votaciones a MotivAprendizaje	73
16. ANEXO 16: Premios MotivAprendizaje	76
17. ANEXO 17: Horario escolar	78
18. ANEXO 18: Recursos y materiales	78
19. ANEXO 19: Cuestionario MAPE-I (Dimensión 2)	80
20. ANEXO 20: Escala de SEA	82
21. ANEXO 21: Escala de valoración	84
22. ANEXO 22: Lista de cotejo	87



I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las personas dedicadas a la docencia encuentran grandes retos que deben trabajar en el aula con su grupo clase: adaptarse a las necesidades, características e intereses del alumnado; introducir las TIC junto a otras metodologías innovadoras; asumir el rol de observador, guía y orientador; etc. Dicha circunstancia conlleva que el equipo docente tenga la obligación de asumir la responsabilidad de modificar el modelo educativo, a pesar de que desconocen estrategias pedagógicas coherentes con los objetivos propuestos por otros agentes o cuentan con limitados recursos didácticos y escaso tiempo.

Pero si los desafíos planteados por el sistema educativo no fueran suficiente, dentro del aula también se deben enfrentar a otras problemáticas relacionadas con la actitud del alumnado, quienes según crecen y avanzan de nivel, parece que pierden proporcionalmente su interés por aprender, las motivaciones para trabajar de forma autónoma o el compromiso para esforzarse en cada tarea que se le plantee. Ante esta situación, según García y Doménech (2002) la solución propuesta se basa en actuar sobre variables contextuales (profesorado, iguales y tarea), que interactúan de una forma u otra con las variables motivacionales a nivel personal (querer y poder aprender). Sin embargo, estas actuaciones pedagógicas perderían efectividad cuando las variables personales no están desarrolladas adecuadamente, ya que, en este caso, dichas características en lugar de favorecer su aprendizaje, solamente lo limitarían.

La cuestión sería cómo superar todas estas dificultades en el aula. Se podría decir que la educación del siglo XXI está focalizada en dar respuestas innovadoras para mejorar la calidad de las intervenciones docentes, y aunque presentan carencias, las líneas de investigación abiertas tratan de orientar el trabajo del profesorado de las formas más creativas posibles. Por el contrario, el trato personalizado del alumnado, parece que sigue siendo un reto que debe ser resuelto particularmente por el/la maestro/a en su propia aula, al mismo tiempo que atiende al resto de elementos curriculares. Por consiguiente, el presente Trabajo de Fin de Grado en la modalidad de proyecto profesionalizador está planteado con el fin de diseñar una propuesta didáctica que fomente la motivación en el alumnado, principalmente en los/las jóvenes que no creen en sus capacidades, restando valor a su esfuerzo y resultados.

Acerca de la razón por la que considero interesante continuar abordando la motivación en cualquier estudiante, sobre todo si demuestra una actitud desinteresada en su proceso de aprendizaje, cabe destacar que durante el desarrollo de las prácticas de la carrera he llegado a



la siguiente conclusión: el auténtico éxito del planteamiento de una propuesta didáctica, situación de aprendizaje o simple dinámica no depende exclusivamente de la metodología o recursos utilizados; también resulta imprescindible la percepción optimista de los y las partícipes de esa tarea, tanto hacia la propuesta como a sus capacidades para afrontarla.

II. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Este proyecto profesionalizador ha sido diseñado para implantarse en el CEIP Santa Úrsula, situado en el norte de la isla de Tenerife. En concreto, la escuela está localizada en el casco del municipio de Santa Úrsula, zona urbanizada donde se encuentra un núcleo de población albergando tanto comercios como las viviendas de gran parte del alumnado.

En primer lugar, es relevante señalar que el nivel sociocultural de la población se considera bajo pero está evolucionando progresivamente. Dicho de otra manera, la oferta cultural propuesta por el Ayuntamiento está siendo cada vez más continua, completa y variada; intentando abarcar a todos los sectores de la población, e incluso, se da lugar a colaboraciones con el centro de cara a la realización de actividades culturales conjuntas.

En segundo lugar, a nivel socioeconómico la comarca ha sido tradicionalmente agrícola, pero con el paso del tiempo ha ido evolucionando y adaptándose al desarrollo del turismo, el sector servicios, el comercio, la industria y la construcción. Asimismo, a nivel demográfico la población extranjera está cada vez más presente, siendo bien de origen europeo (Alemania, Francia, Italia...) o bien propia de la comunidad latinoamericana (Venezuela, Colombia, Brasil...). Esto último se ha visto reflejado en las aulas del centro.

Acerca de la oferta educativa de este centro público, cabe destacar que se trata de un colegio de línea 1 que oferta 3 niveles de Educación Infantil (EI) y los 6 niveles correspondientes a la etapa de Educación Primaria (EP), alcanzando un total de 9 tutorías.

En relación a la disposición de las aulas, todas ellas poseen una mesa de profesorado, un ordenador portátil, una pantalla multitáctil o una pizarra digital con proyector, unos altavoces y tablets para el alumnado. En particular, los grupos de EP cuentan con un dispositivo electrónico de préstamo por cada escolar; en cambio, en EI cada tutoría dispone solamente de tres para la introducción de actividades basadas en la competencia digital.

Entre las instalaciones, el colegio también posee: biblioteca, radio escolar, aula de música, aula Medusa, aula NEAE, comedor, cocina, despachos, sala de profesorado, baños...



Además, entre los espacios abiertos se encuentra el huerto escolar y zonas ajardinadas, dos patios de recreo interior cubierto, un patio de recreo exterior descubierto, e incluso, acceso al pabellón municipal y sus dependencias (sala de espejos, cancha de baloncesto...).

Con respecto al desarrollo de los planes y programas de contenido educativo recogidos en la PGA, en el centro se continúa trabajando en acciones que fomenten la participación del alumnado y familias en las dinámicas propuestas desde cualquier proyecto. En concreto, durante el curso 23-24 forman parte del *Programa Innovamat*, del *Programa ESTELA*, e incluso, el Proyecto Educativo de Centro está estrechamente vinculado con los objetivos de la Red Educativa Canaria-InnovAS. Por consiguiente, son abordados diferentes planes y ejes temáticos, tales como: la Educación Ambiental y Sostenibilidad, la Igualdad y Educación Afectivo Sexual y de Género, el Patrimonio Social, Cultural e Histórico de Canarias...

Asimismo, el PEC deja constancia que una de las prioridades de actuación del CEIP Santa Úrsula se centra en mejorar la actitud del alumnado hacia la realización de tareas y trabajar el interés hacia la superación de retos personales. Sin embargo, aunque se trabaje la Educación para la Salud en todas las asignaturas de forma globalizada y esté vinculada al eje temático de Promoción de la Salud y Educación Emocional, en realidad ninguna línea de actuación específica está basada en fomentar la motivación por aprender. En otras palabras, este eje de la Red Innovas tiene la finalidad de contribuir al desarrollo de la salud integral y del bienestar de las personas, contemplando todas las dimensiones personales y relacionales, pero en el aula los objetivos se focalizan en promover hábitos saludables, conocer los beneficios de una sana alimentación... Abandonando el desarrollo directo de competencias emocionales o la mejora de la autoestima. En ese sentido, el presente proyecto pretende orientar propuestas de intervención educativa para que deje de pasar desapercibido tal fin.

El proyecto de profesionalización, ha sido diseñado para el grupo clase de 4.º EP, el cual está conformado por 18 estudiantes (15 chicos y 3 chicas) entre los 9 y 10 años. Todos/as ellos/as serán los y las protagonistas de este programa, a excepción de 2 estudiantes por diferentes circunstancias. En el primer caso, entre el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), encontramos un escolar diagnosticado con TEA y TGC, que presenta muchas dificultades debido a sus problemas de conducta y a la falta de implicación por parte de la familia para buscar una solución adecuada a los conflictos que surgen día tras día. Por otro lado, un alumno extranjero de origen polaco tampoco podrá desarrollar con éxito la propuesta a causa de la barrera idiomática, puesto que su proceso de comunicación y



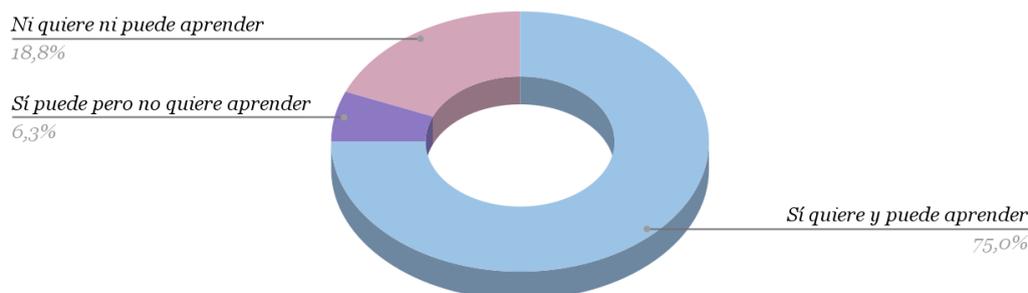
comprensión se ve muy limitado por no contar con el apoyo idiomático suficiente. A su vez, varios escolares poseen adaptaciones curriculares de 1.º EP, y serán quienes probablemente conformen la oportunidad perfecta para transformar las deficientes creencias personales.

En términos generales, la clase exhibe un ambiente de trabajo bastante desfavorable, donde parte del alumnado presenta actitudes disruptivas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las materias, lo que supondría una amenaza para el proyecto si no se logra que lo tomen en serio y crezca su implicación en el alcance de los objetivos. Afortunadamente, en el aula están presentes la tutora, excepto cuando imparten clases los/as especialistas, junto a una maestra auxiliar para atender principalmente al estudiante TEA, aunque presta su ayuda a los demás niños y niñas si lo requieren. Por último, cabe destacar que la disposición de las mesas sitúa a ciertos estudiantes en pequeños grupos, mientras que otros permanecen en parejas junto a la mesa del profesorado, o sentados individualmente.

En cuanto a la motivación académica que caracteriza al conjunto de estudiantes, tras la realización del cuestionario diseñado originalmente por Alonso Tapia (1995), denominado Automensajes Motivacionales (AM), pero con una serie de adaptaciones ([anexo 1](#)), se han obtenido resultados interesantes que suponen un buen punto de partida para analizar la motivación del entorno educativo descrito. En un principio, en la figura 1 se observa que la mayoría de los/as participantes manifiestan su deseo de aprender y creencia positiva sobre su capacidad para hacerlo, lo que construye una fortaleza para la intervención; no obstante, otros/as muestran desinterés e incapacidad para aprender, detectando así una oportunidad que se deberá abordar en el estudio, sobre todo con quienes presentan altos niveles de desmotivación e indiferencia.

Figura 1. Resultados de la encuesta

Te consideras un/a estudiante que:



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario AM ([anexo 1](#))

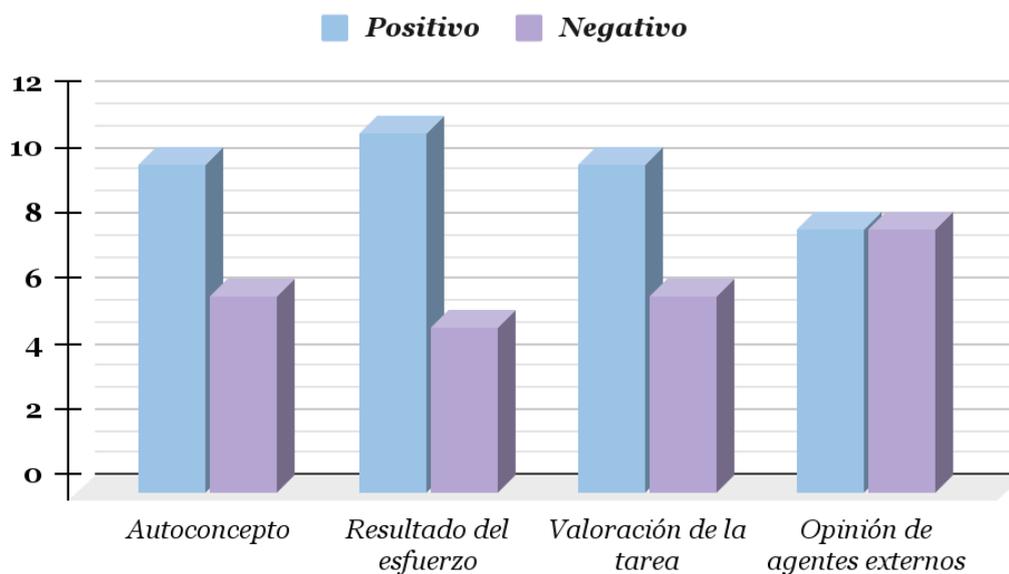


A continuación, partiendo del análisis de las respuestas sobre la frecuencia con la que se le viene a la mente diferentes pensamientos motivacionales, el alumnado ha mostrado una percepción mayoritariamente positiva en relación a su autoconcepto, los resultados esperados a partir de su esfuerzo y las valoraciones de las tareas planteadas (figura 2); no obstante, un conjunto de estudiantes presentan carencias a la hora de valorarse a sí mismo, sus capacidades o a las actividades. Por esta razón, se puede determinar como una debilidad el alumnado con alta autoestima ya que pueden no requerir ningún tipo de intervención; aunque, esta diversidad presente en el grupo se puede aprovechar para mejorar los juicios personales de aquellos/as más pesimistas, ya que no se trata de una competición, sino de una oportunidad para aprender entre iguales diferentes formas de valorar las destrezas individuales.

Sin embargo, una posible amenaza será lo polaridad a la hora de recibir opiniones de agentes sociales, ya que como se observa en la figura 2, la mitad de escolares temen la reacción de docentes, familia o iguales ante sus posibles dificultades, errores o fracasos, mientras que otros/as confían en su entorno más cercano para continuar aprendiendo y desarrollando sus habilidades y conocimientos.

Figura 2. Media del número de escolares según las respuestas del cuestionario.

Automensajes Motivacionales



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario AM ([anexo 1](#)).



III. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

1. MARCO CONCEPTUAL

El concepto de motivación según la RAE tiene una primera acepción como *acción y efecto de motivar*. En un segundo significado, se hace referencia a *motivo*, entendido como la causa de un suceso; y en tercer lugar, se señala la definición que más interesa conocer y aplicar en la investigación: *conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona*.

A partir de esta última acepción comienza el trabajo sobre la propuesta didáctica que se planteará más adelante. No obstante, su análisis a nivel teórico se enfocará en el ámbito académico con el fin de comprender adecuadamente todos los factores que determinan la motivación escolar en el alumnado de Educación Primaria u otra etapa educativa, la cual es definida por Rosário y Högemann (citado por Usán y Salavera, 2018) como el conjunto de creencias que los y las estudiantes poseen acerca de sus objetivos y fines, revelando la importancia de sus metas y manteniendo la persistencia en su conducta.

Por otro lado, tal y como explican Ryan y Deci (2000), el equipo docente debe comprender la diferencia entre los diversos tipos de motivación que pueden lograr la implicación voluntaria del alumnado en una tarea. Asimismo, otra cuestión de suma importancia es que el profesorado atienda a los componentes o factores que regulan cada una de ellas. Esto último, también será contemplado en la justificación, con el fin de saber cómo, cuándo y por qué es interesante fomentar o prevenir un tipo de motivación u otro.

En primer lugar, entre las orientaciones motivacionales destaca la intrínseca (MI), la misma hace referencia al desarrollo de una actividad por la satisfacción inherente derivada de ella y se distingue tres tipos: la MI hacia las experiencias estimulantes, cuando un individuo se involucra en una actividad para divertirse; la MI hacia el conocimiento, relacionada con el deseo por el aprendizaje de nuevos conceptos; y, por último, la MI hacia el logro, caracterizada por la necesidad interna de superación o culminación de objetivos personales (Usán y Salavera, 2018). En definitiva, Ryan et al. (2017) explicaban que las conductas propias de la regulación intrínseca se vinculan a la salud psicológica, el autorreconocimiento y el bienestar. Por esta razón, hay que tener en cuenta que el alumnado puede estar motivado intrínsecamente para algunas actividades y no para otras, y que no todas las personas están motivadas intrínsecamente para una misma tarea (Ryan y Deci, 2000).



Por el contrario, en la orientación motivacional extrínseca (ME), la conducta está dirigida hacia un fin separable de la actividad, como la obtención de una consecuencia tangible (Ryan et al., 2017). En otros términos, un/a estudiante que trabaja solamente porque no desea las sanciones de su familia por no cumplir con su deber está motivado extrínsecamente, debido a que lleva a cabo la tarea para lograr un resultado separable, en este caso, evitar los castigos. Otro posible ejemplo sería el/la escolar que realiza una tarea porque la considera valiosa para superar la carrera que ha elegido, ya que también elabora el trabajo por su valor instrumental (aprobar), en lugar de considerarlo interesante (aprendizaje).

Por último, la desmotivación (D) se trata de otro tipo de orientación, puesto que este se refiere al comportamiento humano que carece de intencionalidad. Acerca de las personas desmotivadas académicamente hay que señalar que entre las posibles causas se encuentran: la falta de valoración de una actividad, por ejemplo si resulta innecesario invertir tiempo en ella; ausencia de control en la conducta, lo cual puede conllevar actuaciones impulsivas; y, la percepción de incapacidad para realizar la tarea satisfactoriamente (Usán y Salavera, 2018).

2. TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN

2.1. Perspectiva conductual

La evolución histórica de las investigaciones sobre el factor de la motivación en la rama de la psicología desde los años 20 hasta los años 60 estuvo estrechamente relacionado con aspectos como la conducta motora. Guirado (2019) señala que las personas especializadas en el estudio de la psicología se centraron en el análisis científico de la conducta, rechazando el pensamiento racional y observando el impulso o el refuerzo como los factores más importantes de la motivación.

En relación a las características de las teorías conductistas, Naranjo (2009) explica que para lograr la modificación de una conducta se pueden aplicar diferentes mecanismos, por ejemplo: el reforzamiento, la extinción y el castigo. Por esta razón, se distingue entre refuerzos positivos y negativos, es decir, los primeros son aquellos refuerzos utilizados para aumentar la probabilidad de que una respuesta esperada ocurra; en cambio, los segundos mencionados resultan más útiles para prevenir la aparición de una conducta no deseada.

- ***Teoría de condicionamiento operante de Skinner (1948)***



Morinigo y Fenner (2019) explican que el psicólogo Burrhus Frederic Skinner es reconocido por su trabajo sobre el condicionamiento operante o instrumental, el cual determina que si el comportamiento humano es seguido de una consecuencia, la propia naturaleza de ese resultado modifica la tendencia del individuo a repetir la conducta en el futuro, tal y como se describió anteriormente.

Y si tomamos en cuenta este fenómeno psicológico en el proceso de aprendizaje, cuando el interés y la motivación del alumnado se despierta a través de la aplicación de estímulos reforzadores de carácter positivo entraría en juego la motivación extrínseca. Por ejemplo, cuando un/a docente premia a los y las escolares que no hayan cometido errores ortográficos en un dictado, puede manipular su conducta en dicha actividad.

2.2. *Perspectiva cognitiva*

Durante la década de los años 60, según Herrera et al. (2004), nacen las teorías cognitivas sobre la motivación, destacando la importancia del rendimiento y los logros en la vida de las personas. Además, Estrada (2018) señala que desde la perspectiva cognitiva la motivación es atribuida a los sucesos y pensamiento que experimentan las personas, es decir, se le otorga importancia a las ideas e influencia de las percepciones sobre la acción y los efectos emocionales derivados de la misma.

- ***Teoría de las expectativas de Vroom (1964)***

Para el psicólogo Víctor Harold Vroom (citado por Guirado, 2019), la probabilidad de que una persona lleve a cabo una acción concreta viene determinada por la expectativa de que el comportamiento producirá ciertos resultados y por la valencia, o sea, el valor otorgado a dichos resultados, lo cual dependerá del carácter instrumental percibido en el logro de resultados tanto positivos como negativos.

En el ámbito escolar, por un lado, cuando el alumnado no se siente capaz de realizar un ejercicio correctamente, piensa que su esfuerzo no va a tener repercusión, y antes de fracasar en el intento decide rendirse; y por otro lado, si no muestra interés por la tarea, puede significar que no valora su funcionalidad o instrumentalidad. Por lo tanto, en ninguno de los casos el/la escolar tendría la suficiente motivación para llevar a cabo la actividad planteada.



2.3. *Perspectiva humanista*

Finalmente, el recorrido histórico de las líneas de investigación toman un nuevo rumbo a partir de los años 70, Herrera et al. (2004) explican que el autoconcepto se convierte en el elemento nuclear de las teorías motivacionales, destacando la percepción de competencia, de control, las estrategias de creencias sobre capacidad, la autoeficacia...

Además, señala el notable valor educativo de esta última perspectiva, porque facilita el conocimiento de la conducta y la causa de los resultados académicos, así como los caminos a seguir para motivar al alumnado, cuyos objetivos se centran en el enriquecimiento de la personalidad, y en el desarrollo de una actitud comprometida con su proceso de aprendizaje.

- ***Teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow (1943)***

Dentro de esta perspectiva es imprescindible ubicar la teoría de la motivación humana propuesta por Abraham Maslow (1943), quien expuso como las necesidades superiores e inferiores del ser humano tienen propiedades distintas, pero no por ello son opuestas ni mutuamente excluyentes, simplemente son ordenadas en el sentido del dominio que albergan en el organismo, desde lo inferior a lo superior para que este sea motivado a actuar.

Entre las características de las necesidades humanas, cabe destacar que cuanto más superior: tardan más en surgir en el individuo, ya que requieren de un mayor grado de madurez; menos relevante resulta para asegurar la supervivencia de la persona, pero producen resultados subjetivos más deseables, alcanzando mayor nivel de gratificación... En cambio, las necesidades inferiores son mucho más perceptibles, tangibles y limitadas, puesto que se manifiestan y satisfacen a nivel físico o corporal (Maslow, 1943).

Para concluir, la jerarquía de las necesidades humanas, y por tanto las de los agentes implicados en el proceso de educación, se puede apreciar detalladamente gracias a la *Pirámide de Maslow*. En el [anexo 2](#), se puede observar el orden adecuado para satisfacer las necesidades del ser humano, comenzando por las fisiológicas hasta lograr las necesidades de autorrealización, y algunos ejemplos de aquellas acciones que corresponden a cada categoría.



3. TEORÍAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. *Teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (1985)*

Siguiendo el discurso de Stover et al. (2017), Ryan y Deci desarrollaron la Teoría de la Autodeterminación (TAD) a partir de claras influencias de las perspectivas conductistas y humanistas. De tal forma que tomaron la obligación de someter sus hipótesis a evidencia empírica, pero respetando al individuo como ser humano activo con tendencias hacia el crecimiento, tal y como proponía Maslow. A partir de estas ideas, se sostiene que los organismos actúan tanto en sus ambientes internos como externos con la finalidad de satisfacer sus diversas necesidades eficazmente.

Por otro lado, Stover et al. (2017) destaca que debido a la complejidad del modelo propuesto por Deci y Ryan, estos últimos dividieron su formulación en cinco subteorías dedicadas a analizar determinados aspectos específicos del fenómeno motivacional. En resumen, la teoría de las necesidades psicológicas básicas trata la energización del comportamiento, mientras que las cuatro restantes se ocupan de los procesos que direccionan la conducta, tales como la teoría de: las orientaciones causales, la evaluación cognitiva, la integración orgánica, y del contenido de metas.

Entre las subteorías propias de la TAD, para esta investigación es importante atender la necesidad de saber cómo favorecer específicamente la MI a través de las tendencias internas, y así motivar al alumnado sin el uso de recompensas externas. Del mismo modo, resulta imprescindible diferenciar los comportamientos intrínsecamente motivados de aquellas conductas percibidas como un medio para alcanzar un fin, y conocer así la evolución de la regulación de las conductas y alcanzar el nivel de autodeterminación que se desea.

Por un lado, Stover et al. (2017) recalcan que el impacto que ejerce un evento en el grado motivacional es determinado por la interpretación de la situación, la cual depende tanto de la orientación del sujeto, como de la influencia de los agentes sociales en los aspectos informativos, controladores o desmotivantes de la tarea.

Dentro del ámbito educativo, el aspecto informacional conlleva proveer de *feedbacks* de utilidad para la persona acerca de su forma de trabajar otorgando propuestas de mejora, en lugar de reprender al escolar. El aspecto de control se basa en la exigencia de asumir un modo de pensar, sentir y actuar para la obtención de premios tangibles, amenazas, directrices... Por



último, los aspectos desmotivantes son aquellos que no establecen relación entre acciones y resultados, dejando al sujeto en desconocimiento de sus aciertos o errores. Por consiguiente, lo más conveniente sería que el agente educador asuma el trabajo de informar adecuadamente, evitando los aspectos de control y desmotivantes, ya que estos solo lograrán disminuir la MI.

Por otro lado, en la teoría de la integración orgánica se detallan las diferentes formas de ME y los factores sociales que promueven o amenazan la internalización y regulación de los comportamientos ([anexo 3](#)). En este sentido, Ryan y Deci (2017) defienden cuatro tipos de regulación de la ME: externa, introyectada, identificada e integrada. Por esta razón, el sujeto será más autónomo al realizar actividades cuanto más internalizados estén los procesos de regulación, desarrollando una actitud más autodeterminada. En cambio, cuando el proceso de internalización no ocurre, el resultado sería la propia desmotivación.

Para concluir, a nivel empírico se han recogido datos que arrojan luz en diferentes investigaciones, en concreto, Orbegoso (2016) propone desde la TAD focalizarse en el desarrollo de la motivación intrínseca en los estudiantes, ya que considera como factor esencial que el individuo pueda elaborar las tareas con la percepción de gusto. Sin embargo, la mayoría de actividades educativas no están diseñadas para ser intrínsecamente interesantes desde el punto de vista del alumnado menos motivado. Estas últimas necesidades serán tratada en el presente estudio, es decir, se planificarán propuestas didácticas con el fin de enseñar a los/las estudiantes a valorar y autorregular las dinámicas educativas y, sin presiones externas, aprendan a llevarlas a cabo por y para sí mismos/as cada vez que se les proponga una tarea en el ámbito escolar.

3.2. Teoría de la autoeficacia de Bandura (1987)

En base a su estudio, Herrera y Moreno (2019) investigaron que Bandura (1987) determina que un rendimiento adecuado requiere tanto la existencia de habilidades como la creencia por parte del sujeto de que dispone de la eficacia necesaria para utilizarlas. Y en el caso concreto de la autoeficacia, esta es definida como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos. En resumen, el término se refiere básicamente a la opinión que uno/a tenga sobre lo que puede llegar a hacer con sus propias habilidades. Sin embargo, Herrera y Moreno (2019) recalca la diferencia entre los juicios sobre la eficacia personal y sobre los resultados esperados, puesto que las creencias personales del individuo sobre sus destrezas ejercen una influencia muy variada en procesos



de pensamiento, estados afectivos, la puesta en marcha de acciones... Bandura (1987) también trata de explicar esta relación de causa-efecto de la siguiente manera:

El individuo tiende a evitar aquellas tareas y situaciones que cree que exceden sus capacidades, pero inicia y desarrolla aquellas que se considera capaz de dominar. En la escuela, la sobrestimación suele acarrear problemas como fracasos innecesarios, mientras que la subestimación conlleva privaciones de realizar actividades gratificantes. No obstante, si el alumnado al autoevaluarse excede ligeramente sus capacidades, tendrá la confianza suficiente para emprender de forma realista las tareas que les supongan un reto.

Por otro lado, aquellos/as que se sientan inseguros/as de sus capacidades, aminoran sus esfuerzos al enfrentar dificultades, rindiéndose fácilmente, mientras otros/as que tienen un sentido elevado de eficacia personal realizan mayores esfuerzos para poder superar el desafío planteado. En los centros educativos, la inseguridad en las dificultades de la tarea puede crear un impulso para aprender y superarse, pero la falta de confianza en uno/a mismo/a no favorece la utilización adecuada de las habilidades previamente adquiridas.

Por último, las personas que se consideran ineficaces en el afrontamiento de las demandas del entorno exageran la magnitud de sus deficiencias y de las dificultades, generando estrés. Por el contrario, aquellas personas que poseen una autoeficacia elevada, centran sus esfuerzos en las demandas planteadas por la situación y se sienten estimulados por los obstáculos. De tal modo que cualquier escolar con alta autoeficacia puede atribuir sus fracasos a un esfuerzo insuficiente, mientras que otros/as con las mismas capacidades pero con baja autoeficacia suelen culpar de sus fracasos a una habilidad deficiente.

Empíricamente, Herrera y Moreno (2019) demuestran al igual que otros autores, que la autoeficacia está directamente relacionada con la percepción de los/as estudiantes sobre sus capacidades y los esfuerzos que persisten para alcanzar sus metas, fomentado patrones de pensamiento y reacciones emocionales positivas. En conclusión, esta segunda teoría ligada al autoconcepto y el deseo de superación, ayuda a entender mejor la necesidad de elaborar propuestas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de creencias personales positivas y realistas en el alumnado, puesto que en caso contrario, los/as estudiantes no se verán capaces de afrontar retos, superar dificultades... Limitando así su propio proceso de aprendizaje.



3.3. *Educación Emocional y para la Creatividad de Rodríguez (2018)*

En base a su meta como profesor universitario, Rodríguez (2018) se dedicó a indagar en las profundidades de la Inteligencia Emocional, término que ya era tratado por numerosos expertos a finales del siglo pasado. No obstante, Rodríguez (2018) la define como la capacidad de gestionar los sentimientos de manera eficiente con el uso de la razón. Asimismo, reconoce que el reconocimiento, expresión y control de las emociones son capacidades susceptibles de ser mejoradas, y es por ello que surge su propuesta de impartir Educación Emocional en las escuelas.

Sin embargo, Rodríguez (2018) también apunta que la misma no debe ser considerada un recurso motivacional que pretende fomentar actitudes y comportamientos favorables al estudio. En su lugar, considera que la educación para la gestión emocional tiene relevancia en sí misma como parte fundamental de la formación integral de la persona. Con esta finalidad, en el curso 2014-2015 se decidió aprobar, dentro del currículo de EP de Canarias, el área de libre configuración autonómica denominada “Educación Emocional y para la Creatividad”.

Asimismo, Rodríguez (2018) explica que los tres pilares de dicha área, tal y como está recogido en el currículo oficial para los cursos de 1.º a 4.º EP, hacen referencia a la conciencia emocional, regulación emocional y a la creatividad. La primera consiste en la experimentación corporal de las emociones, en el hecho de asumir esas experiencias como propias, y en la comprensión de las mismas para entender cuál es su finalidad. La segunda tiene que ver con la capacidad de autocontrolar los impulsos emocionales y asumir la responsabilidad de los actos cuando son dirigidos por dichos impulsos. Por último, el potencial de creatividad favorece: la práctica de estrategias divergentes, la autoconfianza frente a las dificultades que les limitan o el carácter emprendedor en proyectos sencillos.

Finalmente, durante los dos siguientes cursos tras la implantación del área en el sistema educativo, se realizó un proceso de evaluación con el fin de contrastar los efectos positivos que estaba suponiendo su implementación en las aulas. Y desde sus inicios, el alumnado destacaba una mejora en casi todas las competencias emocionales, sobre todo, en la percepción corporal y en la seguridad en sí mismo. Y por parte del profesorado, se observa también una visión favorable del cambio, ya que señalan una mejora significativa en todas las competencias, excepto en la capacidad para responsabilizarse de sus emociones y efectos (Rodríguez, 2018).



4. INVESTIGACIONES EMPÍRICAS

Entre los antecedentes existentes en la investigación educativa, la TAD ha sido estudiada empíricamente en deportistas y estudiantes a nivel internacional junto a variables ya trabajadas teóricamente en apartados anteriores, por ejemplo la motivación intrínseca, inteligencia emocional y autoeficacia, entre otros. Muchas de ellas han sido resumidas por Galindo y Vela (2020) e incluidas en su Trabajo fin de Grado, y se presentan a continuación.

Usán y Salavera (2018) analizaron la relación entre la motivación escolar, la Inteligencia Emocional (IE) y el rendimiento académico, en una muestra de 3512 estudiantes de secundaria de Zaragoza. Obteniendo una serie de conclusiones. Por un lado, los resultados de la investigación revelaron la estrecha relación positiva entre los altos índices en MI con la IE y el rendimiento académico. Por otro lado, los factores motivantes de carácter extrínseco no se traduce en falta de motivación escolar o inteligencia emocional, pero puede convertirse en un factor de riesgo. Por último, destacan que aquellos/as escolares motivados hacia el conocimiento y el deseo por el aprendizaje, muestran gran capacidad para la regulación de sus estados emocionales y con escasos niveles de desmotivación, por lo cual, alcanzarán un rendimiento más óptimo.

En la investigación de Díaz (2018), se trató de fortalecer la autodeterminación en estudiantes universitarios de primer año que mostraban bajos niveles de MI, a través de tres variables: autoestima, autoeficacia y la tolerancia a la frustración. De tal manera que a partir del desarrollo de un programa tipo pre-post, se pudo analizar el impacto de los talleres en las variables mediante diferentes escalas, las cuales medían la percepción del alumnado sobre sí mismos, su nivel de eficacia o su capacidad para gestionar el estrés y la impulsividad. En resumen, quedó constancia de las mejoras alcanzadas en todas las variables expuestas, aunque el fortalecimiento en la variable de la autoestima fue más notoria en comparación con el resto.

Vergara et al. (2019) elaboraron una investigación que se proponía buscar el rol de la regulación de la motivación autónoma en ciertas características del estudiante: apoyo a la autonomía, satisfacción académica y desempeño percibido. Para ello, participaron 229 estudiantes de primer año universitario en una serie de escalas de valoración. Los resultados del estudio demostraron que la regulación intrínseca tuvo un rol fundamental en la relación entre la percepción de apoyo y el desempeño académico, puesto que solamente cuando los/as estudiantes activaron su interés por las actividades, el comportamiento docente que apoya la



autonomía produjo un efecto sobre la percepción del desempeño académico. A su vez, el apoyo a la autonomía constituye un factor motivacional clave para mantener la curiosidad del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, las investigaciones en relación a la acogida del área de Educación Emocional y para la Creatividad no han cesado en los últimos años, y gracias a ellas se ha percibido ciertas dificultades a la hora de implementar la asignatura. En un estudio reciente sobre la realidad y los retos que enfrenta EMOCREA, se extraía las siguientes conclusiones.

Rodríguez et al. (2022) realizaron un estudio sobre la valoración de la implantación del área curricular EMOCREA, donde participaron 14 inspectores/as con experiencia docente, aunque ninguno/a habría podido impartir Educación Emocional. Y los resultados hallados determinan que la principal dificultad se trata de la falta de formación del profesorado activo. Otra de ellas sería la falta de valoración que demuestra el equipo docente respecto a la educación emocional, reflejando cierta infravaloración de la asignatura. Pero, Rodríguez et al. (2022) concluyeron que la dificultad más relevante son los obstáculos del profesorado para gestionar sus propias experiencias emocionales.

Para finalizar, el marco teórico se centra en el análisis del concepto de motivación, sus tipos y aplicaciones en el ámbito educativo a través de las líneas de investigación que han tenido lugar en la rama de la psicología desde el siglo pasado hasta la actualidad. En definitiva, la motivación es vista como el conjunto de factores internos y externos que determinan el comportamiento del ser humano, y toma un gran protagonismo en el contexto educativo, ya que supone una de las claves para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. La TAD distingue entre motivación intrínseca y extrínseca, incluyendo la desmotivación, y en este proyecto se busca fomentar ese interés intrínseco en el proceso de aprendizaje a través de la superación personal. Asimismo, las investigaciones se dividen en perspectivas conductuales, cognitivas y humanistas, y sobre estas dos últimas se destaca la Teoría de la Autoeficacia de Bandura y el área de Educación Emocional y para la Creatividad de Rodríguez respectivamente, las cuales también tendrán un papel fundamental en los objetivos del proyecto de cara a favorecer el autoconcepto, la autoestima y la gestión de la frustración en los y las participantes. Por último, el marco teórico proporciona las bases para diseñar la propuesta didáctica planteada para fomentar la motivación intrínseca.



IV. OBJETIVOS

- **Objetivo general:** fomentar la motivación intrínseca en el alumnado de 4.º EP del CEIP Santa Úrsula.
- **Objetivos específicos:**
 - Desarrollar los instrumentos de evaluación por parte del equipo docente para conocer los factores internos y externos que motivan a su alumnado.
 - Facilitar experiencias que favorezcan el autoconcepto y la autoestima, eliminando las creencias negativas e irracionales.
 - Expresión y gestión de las emociones que se sienten cuando se enfrentan a situaciones de fracaso, para ver el error como una oportunidad de aprendizaje.
 - Desarrollar el interés por el proceso de aprendizaje a través de la superación personal, la perseverancia y el reconocimiento de los logros.

V. PROPUESTA METODOLÓGICA

1. ACCIONES

La propuesta metodológica, que se pretende desarrollar con el grupo clase de 4.º EP del CEIP Santa Úrsula en el curso 2023-2024, se caracteriza por perseguir un aprendizaje emocional, con la finalidad de que el alumnado logre una transformación actitudinal ante su proceso educativo a través de un compromiso personal con los objetivos planteados en el proyecto y los que él o ella mismo/a se proponga como protagonista y dueño del proceso de adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y creencias personales positivas.

Asimismo, entrará en juego el aprendizaje experiencial que les demuestre que las vivencias, experiencias, aciertos y errores siempre serán bienvenidos en cada una de las dinámicas, puesto que dichos elementos conforman las oportunidades necesarias para enriquecer el crecimiento personal que se trata de alcanzar en cada uno de los talleres, perdiendo así el miedo a fallar o la imperiosa necesidad de hacer todo perfecto.

Y como últimos tipos de aprendizaje característicos de la propuesta metodológica, se centra en la sincronización adecuada de las dinámicas cooperativas e individuales. De tal modo que a través del trabajo en equipo puedan demostrar ser capaces de dar lo mejor de sí mismos/as, ayudando aquellos/as compañeros/as que presenten mayores inseguridades y descubriendo las habilidades que hace a cada integrante un miembro necesario en el grupo.



Y por otro lado, mediante jornadas de reflexión sobre quién y cómo soy o bien quién y cómo quiero ser, mejoren las creencias personales que pueden tener sobre sus propias fortalezas y debilidades, con el objetivo de que los y las escolares con baja autoestima comiencen a confiar en sus capacidades para aprender, afrontar retos y superarse así mismos/as con el mayor éxito posible gracias a la fijación de metas y la perseverancia.

Por otra parte, para el desarrollo efectivo del proyecto resulta imprescindible crear un ambiente agradable y estimulante en el aula, donde los y las participantes se sientan cómodos/as, seguros/as y respetados/as, es decir, que perciban que serán escuchados y valorados en cada momento, evitando los prejuicios, las críticas peyorativas, las faltas de respeto o las infravaloraciones. Debido a que estas actitudes o conductas generan un clima hostil y contraproducente con los objetivos de la propuesta. Este círculo de confianza se irá construyendo con el paso del tiempo y asentando gracias a las dinámicas propuestas.

En resumen, el proyecto consta de 5 talleres, cada uno de ellos compuesto por 2 o 3 actividades cohesionadas. Se comenzará trabajando principalmente el desarrollo y la mejora del autoconcepto y la autoestima a través de diferentes dinámicas que combinan la percepción de cualidades personales propias y las de los/as iguales. Todo ello se realizará a lo largo de dos semanas, en las cuales tendrá lugar el primer y segundo taller (tabla 1).

Tabla 1. Características de los talleres 1 y 2.

1.1. Taller 1: “Espejo del verdadero yo”

Objetivo	Facilitar experiencias que favorezcan el autoconcepto y la autoestima, eliminando las creencias negativas e irracionales.
Actividades	1. Más allá del reflejo (anexo 4) 2. Espejo de las afirmaciones (anexo 5) 3. Espejito mágico (anexo 6)
Recursos	En esta ocasión se requieren materiales de escritura, arte y manualidades (lápices, goma, cartulinas metalizadas, normales, cordón, tijeras, pegamento...), junto a la guía de preguntas impresa o en digital, un equipo de sonido y la plantilla para modelar el marco del espejo impresa.
Agrupamientos	El alumnado estará dispuesto de forma individual tanto en la primera como en la última tarea, compartiendo reflexiones e impresiones con sus compañeros/as cuando sea oportuno, mientras que en la segunda tarea se trabajará con el gran grupo.
Espacios	La actividad se llevará a cabo en el aula, acondicionando el mobiliario para que facilite el desarrollo de las tareas.



Temporalización	2 sesiones, la primera de una hora y la segunda de hora y media.
------------------------	--

1.2. Taller 2: “Bosque de la autenticidad”

Objetivo	Facilitar experiencias que favorezcan el autoconcepto y la autoestima, eliminando las creencias negativas e irracionales
Actividades	4. Lluvia de elogios (anexo 7) 5. Ventana de Johari (anexo 8) 6. Árboles fortaleciendo (anexo 9)
Recursos	En primer lugar se requerirán las fichas impresas, tantas copias como participantes, junto a los materiales de escritura pertinentes como bolígrafos, rotuladores o lápices. Más tarde, se necesitarán las plantillas de las partes del árbol impresas, mínimo una copia de cada página por escolar, aunque de hojas, flores y frutos pueden necesitar más copias para continuar completando su árbol a lo largo del curso. Y por supuesto, todo tipo de material de arte: cinta adhesiva, tijeras, pegamento, cartulinas, ceras, pegatinas, papel, goma...
Agrupamientos	La primera tarea se realizará con el gran grupo clase, mientras que el resto de dinámicas se realizarán de forma individual.
Espacios	La primera dinámica se llevará a cabo en el patio exterior para poder desplazarse con más comodidad, y el resto en el interior del aula.
Temporalización	2 sesiones, una de 55 minutos y otra de 90 minutos.

Fuente: elaboración propia

A continuación, se abordará la experimentación, expresión y gestión de las emociones, destacando las desagradables en aquellos momentos donde se cometan errores o no se alcancen los objetivos, para entender que este tipo de circunstancias deben ser tomadas como otra oportunidad más para aprender, en lugar de un fracaso que definan las capacidades del alumnado. Por esta razón, los/as estudiantes participarán en el tercer taller (tabla 2), el cual consta de dos actividades, aunque ambas se realizarán en una misma sesión para no perder el hilo conductor que las unifica, es decir, primero experimentarán diferentes emociones a través de un escape room, segundo expresarán sinceramente esos sentimientos y, en tercer lugar, abordarán posibles estrategias para gestionar principalmente la frustración.

Tabla 2. Características del taller 3

1.3. Taller 3: “¿Quién podrá escapar?”

Objetivo	Expresión y gestión de las emociones que se sienten cuando se enfrentan a situaciones de fracaso, para ver el error como una oportunidad de aprendizaje.
-----------------	--



Actividades	7. Escape Volcano's Room (anexo 10) 8. Sentimientos erupcionados (anexo 11)
Recursos	En primer lugar las pruebas y acertijos impresos, los cuales puedan estar guardados en sobres, junto a materiales de escritura (lápiz y goma). Además, el equipo técnico que facilite la proyección del cronómetro (pantalla multitáctil). Por otro lado, se requiere de tres carteles diferenciados por cada participante del taller, además de una nueva cartulina y materiales de arte de cara a la creación del mural, como: rotuladores, ceras, regla, tijeras, pegamento...
Agrupamientos	La clase será dividida en tres pequeños grupos de 5 o 6 miembros cada uno.
Espacios	Se tomarán tres aulas, una a disposición de cada equipo, tales como el aula ordinaria, el aula de música y el aula Medusa.
Temporalización	1 sesión de 2 horas (incluyendo 20 minutos de descanso)

Fuente: elaboración propia

Para finalizar las primeras jornadas del proyecto, se realizará un cuarto taller, donde el alumnado podrá reflexionar sobre el valor de la perseverancia y buscar sus propias metas académicas, por las cuales estarían dispuestos/as a trabajar por ellos/as mismos/as y por la superación personal que supone plantearse retos y alcanzar esas metas. En esta ocasión, se abordará una lectura comprensiva y una planificación de los objetivos que se propongan alcanzar en el curso escolar entrante. Además, serán conscientes que cualquier búsqueda de la superación personal y salida de la zona de confort estará rodeado de obstáculos, por ello tratarán de diseñar algunas estrategias de perseverancia, creando lemas originales que les recuerde el por qué y para qué quieren alcanzar esas metas cada vez que piensen en rendirse.

Tabla 3. Características del taller 4

1.4. Taller 4: “Proyecto perseverancia”

Objetivo	Desarrollar el interés por el proceso de aprendizaje a través de la superación personal, la perseverancia y el reconocimiento de los logros.
Actividades	9. Las estrellas en el cielo (anexo 12) 10. ¿Qué estarías dispuesto/a a hacer por tus estrellas? (anexo 13)
Recursos	En primer lugar se requiere el libro titulado “ <i>El libro de las Virtudes para niños</i> ”, concretamente el cuento “ <i>Las estrellas en el cielo</i> ”. Asimismo, se requieren dos fichas impresas y tantas copias como estudiantes, y para su realización por supuesto será necesario lápiz o bolígrafo. Por último, para la elaboración del eslogan se requiere nuevamente papel y materiales de dibujo: rotuladores, lápices, goma, ceras, tijeras, pegamento, cinta adhesiva...
Agrupamientos	La primera parte se realizará con el gran grupo y la segunda de forma



	individual, aunque se llevará a cabo una puesta en común grupal al finalizar los productos.
Espacios	Ambas partes se desarrollarán en el aula ordinaria.
Temporalización	1 sesión de 90 minutos.

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, para comprobar si efectivamente los talleres al inicio del curso han logrado que el alumnado cambie de actitud y se muestre más motivado y comprometido con su proceso de aprendizaje que nunca, se ha planteado un taller final donde el alumnado tendrá la oportunidad de valorar tanto su crecimiento personal como el demostrado por sus compañeros/as. En otras palabras, a partir de los procesos de autoevaluación y coevaluación que serán descritos más adelante, el alumnado manifestará los aprendizajes adquiridos y metas alcanzadas con el fin de que sea reconocido todo su trabajo y esfuerzo ante los protagonistas del proyecto, agentes intervinientes y seres queridos. Para ello, retomaremos el proyecto en el mes de junio, dedicando una sesión cada lunes para las actividades planteadas.

Tabla 4. Características del taller 5

1.5. Taller 5: “Gala MotivAprendizaje”

Objetivo	Desarrollar el interés por el proceso de aprendizaje a través de la superación personal, la perseverancia y el reconocimiento de los logros.
Actividades	11. Nominaciones a <i>MotivAprendizaje</i> (anexo 14) 12. Votaciones a <i>MotivAprendizaje</i> (anexo 15) 13. Premios <i>MotivAprendizaje</i> (anexo 16)
Recursos	Se requieren fotocopias de cada una de las fichas, o sea, papel, lápiz, impresora, además de los diplomas para la ceremonia. Más adelante, en las votaciones y en la gala se requieren de equipo de proyección o pantalla multitáctil, equipo de sonido, e incluso, para ambientación se puede adquirir globos, banderines y productos de servicio (platos, vasos, servilletas).
Agrupamientos	Mientras que los procesos de evaluación y votación se realizan de forma individual, la ceremonia supone el trabajo conjunto del grupo clase.
Espacios	Las dos primeras fases se podrán realizar en el aula, mientras que para la última, según el número de asistentes, se acondicionará un lugar más amplio como el aula de música o las aulas de otro curso escolar más grande.
Temporalización	3 sesiones, la primera de 55 minutos, la segunda de 90 minutos y la tercera de 2 horas aproximadamente (por la tarde).

Fuente: elaboración propia



2. AGENTES INTERVINIENTES

Entre los agentes que intervendrán en este proyecto, se encuentra la tutora del grupo clase quien colaboraría en el análisis de diagnóstico, la puesta en práctica de los talleres y en la organización temporal para sincronizar el desarrollo de las sesiones con el horario escolar del curso ([anexo 17](#)), sin que una propuesta perjudique la temporalización de otros proyectos educativos del centro o viceversa.

Asimismo, se requerirá la presencia de la maestra auxiliar ya que continuará ofreciendo su servicio de apoyo al alumnado que presenta mayores dificultades de conducta, para favorecer en todo momento un clima de trabajo tranquilo que permita el desarrollo de todas las actividades sin incidencias graves. A su vez, es imprescindible que esté presente la autora del proyecto a principios y a final de curso para diseñar y desarrollar la propuesta metodológica de la manera más adecuada posible, realizando los cambios necesarios para asegurar que las acciones sean viables con los medios y recursos que se disponen en el centro.

Por último, resultaría interesante la colaboración del docente de la asignatura de EMOCREA del grupo, para enriquecer las intervenciones educativas planteadas para experimentar, expresar y gestionar los estados emocionales. Y por supuesto será necesaria la implicación de las familias, ya que podría favorecer el compromiso del alumnado por la ejecución de los objetivos planteados en el proyecto, enriqueciendo la calidad de los productos elaborados, y garantizando el sentimiento de orgullo de todos los agentes implicados directa o indirectamente en la propuesta pedagógica.

3. RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS

En relación a los recursos necesarios para el desarrollo del proyecto, cabe destacar que principalmente se requerirán materiales de arte para la elaboración de murales y manualidades varias en cada una de las actividades planteadas. En general, se utilizarán elementos básicos que ya posee el alumnado, como tijeras, pegamento, rotuladores, lápices, goma... Y en ocasiones se necesitarán algún recurso más específico acorde con la creación que se desea elaborar, por ejemplo la compra de cartulinas metalizadas para simular el cristal de un espejo.

Por otro lado, más allá de los productos creativos, también se requieren papel y fotocopias de las fichas didácticas donde se deje constancia escrita de las reflexiones y puestas en común que se realicen para apoyar las ideas, pensamientos y creencias del



alumnado, e ir dirigiendo así sus acciones hacia las metas que se proponen a través del proyecto y aquellas que se planteen ellos/as mismos/as.

Además, entre los recursos tecnológicos proporcionados por el centro educativo es importante utilizar los equipos de proyección o las pantallas multitáctiles, siempre que estas sean un elemento constructivo, y no una distracción para los/as participantes. Además, servirá de apoyo visual en ocasiones, pero en cualquier caso será necesario la conexión a internet, a menos que se disponga de recursos didácticos y digitales previamente descargados.

Para conocer en detalle los recursos materiales, tales como el mobiliario, equipo técnico y escolar que serán utilizados en cada una de las tareas descritas, se ha anexionado una tabla donde se recoge toda esa información ([anexo 18](#)).

4. TEMPORALIZACIÓN

Esta propuesta pedagógica está planteada para llevarse a cabo a lo largo de ocho semanas con 13 sesiones en su totalidad (tabla 5). Antes del inicio de las clases, dedicaremos una primera sesión a la presentación del proyecto al equipo docente y directivo y al desarrollo de los instrumentos de diagnóstico. Y en el inicio de curso, dedicaremos tres sesiones para llevar a la práctica la evaluación del nivel motivacional del alumnado. A partir de las conclusiones extraídas de los cuestionarios, se comenzarán a llevar a la práctica los diferentes talleres.

Por consiguiente, se destinarán dos sesiones semanales al proyecto (tabla 5). En el caso de los talleres de la semana 2 y 3, estos serán divididos en dos partes, con el fin de evitar la saturación del alumnado, pero no se vean perjudicadas las dinámicas por intervalos de tiempo muy prolongados entre una fase y otra. Y las mismas se llevarán a cabo los martes y los jueves, porque en esas jornadas la tutora permanece más tiempo en el aula. Sin embargo, el tercer y cuarto taller se realizará el lunes y el jueves para que el docente de EMOCREA del grupo tenga la oportunidad la cuarta semana de colaborar en las dinámicas, cuyas actividades se deben realizar en un sola sesión respectivamente, para no perder el hilo conductor y los matices emocionales que se necesitan para alcanzar con éxito los objetivos planteados.

Finalmente, para realizar el último taller se ha tomado la decisión de realizar tres sesiones, una cada lunes del mes de junio (tabla 5), ya que el tiempo que ha transcurrido ha sido destinado para que el alumnado demuestre su motivación intrínseca, perseverancia y



superación de las metas que se haya propuesto. Por esta razón, las últimas sesiones serán dedicadas tanto para la evaluación final del crecimiento personal como para la organización y celebración de la gala “*motivAprendizaje*”.

Tabla 5. Temporalización del proyecto

MES	L	M	X	J	V
SEMANA 0: Septiembre	4	5	6 <i>Sesión I:</i> <i>Eval. Inicial</i>	7	8
SEMANA 1: Septiembre	11 <i>Sesión II:</i> AM1	12	13 <i>Sesión III:</i> MAPE-I	14	15 <i>Sesión IV:</i> SAE
SEMANA 2: Septiembre	18	19 <i>Sesión V:</i> actividades 1-2	20	21 <i>Sesión VI:</i> actividad 3	22
SEMANA 3: Septiembre	25	26 <i>Sesión VII:</i> actividades 4-5	27	28 <i>Sesión VIII:</i> actividad 6	29
SEMANA 4: Octubre	2 <i>Sesión IX:</i> actividades 7-8	3	4	5 <i>Sesión X:</i> actividades 9-10	6
SEMANA 5: Junio	3 <i>Sesión XI:</i> actividad 11	4	5	6	7
SEMANA 6: Junio	10 <i>Sesión XII:</i> actividad 12	11	12	13	14
SEMANA 7: Junio	17 <i>Sesión XIII:</i> actividad 13	18	19	20	21
<i>Eval. Inical</i>	<i>Taller 1</i>	<i>Taller 2</i>	<i>Taller 3</i>	<i>Taller 4</i>	<i>Taller 5</i>

Fuente: elaboración propia

VI. PROPUESTA DE EVALUACIÓN

A continuación, se presenta el proceso de evaluación que tendrá lugar de forma continua, es decir, antes, durante y después de realizar las acciones pertinentes con el fin de controlar la efectividad de las mismas en la ejecución de los objetivos. En primer lugar, como se trabajarán factores internos de la motivación académica, es importante llevar a cabo una valoración cualitativa del contexto de partida para adaptar las actividades a las características y necesidades de los/as participantes, descubriendo sus intereses y carencias motivacionales.

En segundo lugar, una vez se inicie la implementación de los talleres, es importante continuar evaluando de forma cuantitativa los objetivos en cada una de ellas para detectar las



potencialidades y limitaciones que presenta el alumnado con respecto al desarrollo de la autoestima, la gestión de las emociones o la perseverancia, entre otros aspectos, y tomar las decisiones pertinentes con el fin de mejorar la calidad del proceso, garantizando que los aprendizajes sean interiorizados y perduren a lo largo del curso.

Finalmente, para garantizar y dejar constancia de los resultados positivos y negativos de la propuesta metodológica, el propio alumnado realizará una evaluación cuantitativa y cualitativa sobre su crecimiento personal, para que detecte los logros que ha alcanzado o no en relación a los objetivos planteados por sí mismo/a y por el proyecto y reflexione sobre aquellos aspectos que requieren de un mayor esfuerzo para conseguir una mejora o aprendizaje más significativo. Del mismo modo, destacarán los éxitos de sus propios/as compañeros/as para dar valor y reconocer la superación personal que se han demostrado entre ellos y ellas, y haya podido llegar a pasar desapercibido para otros agentes intervinientes, puesto que habrá muchos procesos internos y cognitivos de los que no será consciente el equipo docente.

1. TIPOS DE EVALUACIÓN

1.1. EVALUACIÓN INICIAL

Para poder desarrollar el proyecto con el mayor éxito posible, resulta imprescindible hacer un estudio previo en el alumnado con la finalidad de conocer los factores internos y externos que los y las motivan a estudiar y la percepción que tienen sobre ellos/as mismos/as como estudiantes. De tal manera que esta evaluación inicial ayude al equipo docente a tomar las decisiones oportunas de cara a la planificación y organización de los talleres, orientando de una forma u otra la metodología, estructura, recursos, espacios...

Asimismo, sabiendo qué características necesitamos estudiar es importante definir los medios que se pueden utilizar para la recogida y análisis de la información. En este caso, se trabajará a partir de los cuestionarios ya planteados por diferentes expertos de la materia, tales como [Alonso y Sánchez \(1992\)](#), [Alonso \(1995\)](#) y [Valenzuela \(2009\)](#). Pero, realizando una adaptación del número de preguntas y una selección de las temáticas acorde con los intereses del proyecto y la edad y nivel de madurez de los/as protagonistas.

- **Criterios de evaluación e indicadores.**

En primer lugar, tomaremos como criterios de evaluación los automensajes motivacionales tanto positivos como negativos que puede pensar el alumnado, y como



indicador la frecuencia con la que esas ideas se les viene a la mente cada vez que están trabajando en clase o realizando tareas escolares.

En segundo lugar, los criterios a evaluar se basan en el interés tanto por actividades que no implican esfuerzo como por las actividades académicas y el nivel de auto-conceptualización bien como una persona trabajadora o bien como un sujeto vago. En esta ocasión los indicadores se centrarán en el nivel de acuerdo o desacuerdo que consideren con cada una de las frases que se refieran a sí mismo y a su forma de pensar.

Y en tercer lugar, se evaluarán los motivos que dan sentido al aprendizaje en el colegio, es decir, las diferentes razones por las cuales el alumnado estaría interesado en aprender los contenidos que se enseñan en la escuela. Y nuevamente se tomarán como indicadores el nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones.

- **Técnica, herramienta e instrumento de evaluación.**

En relación al modelo de evaluación, la técnica será la encuestación, por lo tanto, la herramienta e instrumentos de evaluación serán precisamente los cuestionarios, que serán respondidos de forma individual y anónima. Para conocer el diseño de las mismas se ha incluido cada encuesta en los siguientes anexos:

- [Anexo 1](#): Cuestionario de *Automensajes motivacionales (AM)*
- [Anexo 19](#): Cuestionario de *Motivación por el aprendizaje y la ejecución (MAPE-I)*
- [Anexo 20](#): Escala del *Sentido del Aprendizaje Escolar (SAE)*
- **Temporalización**: Tomará una sesión de 90 minutos describir el proyecto y las herramientas de evaluación, principalmente las de evaluación inicial. Y otras tres sesiones cortas de 30 minutos para la cumplimentación de la documentación por parte del alumnado.

1.2. EVALUACIÓN PROCESUAL

Para la realización del seguimiento de las actuaciones, se llevará a cabo una escala de valoración sobre el nivel de desarrollo de los objetivos perseguidos en cada una de las tareas, con la finalidad de detectar las metodologías que favorecen el adecuado desarrollo de la propuestas y aquellas que requieren de modificaciones si no logra ningún progreso relevante. Estas medidas se podrán tener en cuenta en cualquier momento para mejorar y enriquecer



siempre que sea posible la propuesta pedagógica que se plantea para fomentar la motivación intrínseca en el alumnado de 4.º EP del CEIP Santa Úrsula.

- **Criterios de evaluación e indicadores.**

Como criterios de evaluación se partirán de los propios objetivos específicos del proyecto, desglosándolos en diferentes criterios cada vez más concretos, para asegurar los logros y limitaciones de cada una de las actividades. Y en el caso de los indicadores, tomaremos tres posibles niveles de logro: poco adecuado, buen trabajo y excelente.

- **Técnica, herramienta e instrumento de evaluación.**

Para llevar a cabo esta evaluación procesual, la observación sistemática será la técnica principal, la cual se podrá realizar con el apoyo de una escala de valoración como herramienta, que servirá para analizar la participación, implicación y responsabilidad del alumnado en cada una de las tareas que se les planteen durante la realización de los talleres. Pero, se atenderá además a la evolución de los y las escolares con el transcurso del tiempo, es decir, la tutora del grupo deberá valorar al final de cada trimestre las lecciones de aprendizajes interiorizadas y aplicadas por el grupo clase en su rutina lectiva. Para conocer en profundidad esa herramienta de seguimiento, la misma ha sido adjunta en el [anexo 21](#).

- **Temporalización:** en este caso es importante llevar el seguimiento durante el propio desarrollo de las sesiones en la medida de lo posible. Y mantener la evaluación procesual durante el curso para comprobar el crecimiento personal del alumnado.

1.3. EVALUACIÓN FINAL

Para asegurar la consecución de los objetivos del proyecto y comprobar el éxito de los talleres, se llevará a cabo una evaluación final, donde el alumnado podrá hacer un balance de los cambios más significativos que ha experimentado en su proceso de aprendizaje, aquello que aún les falta por progresar, e incluso, lo que ellos/as mismos/as han podido observar en sus propios/as compañeros/as.

- **Criterios de evaluación e indicadores.**

Se retomarán los criterios de evaluación trabajados en el proceso anterior, incluyendo algunos factores más que entrarán en juego inevitablemente durante el desarrollo de talleres y en el proceso de aprendizaje del alumnado, pero serán presentados a modo de categorías de



premio. De esta forma, cada participante tendrá la oportunidad de valorar su aprendizaje y el fruto de su trabajo, actuando como indicadores los premios “*motivAprendizaje*”, siendo ellos/as mismos/as quienes valoren qué reconocimientos merecen y cuáles no.

- **Técnica, herramienta e instrumento de evaluación.**

En resumen, la técnica de evaluación será la encuestación, mientras que la herramienta será una lista de cotejo que recoja los objetivos alcanzados en cada caso ([anexo 22](#)), y el instrumento de evaluación será el cuestionario que se trabajará en la propia actividad 11 ([anexo 14](#)), ya que a partir de los resultados obtenidos se extraerá las conclusiones del proyecto y se decidirá los reconocimientos que se concederá a cada participante.

- **Temporalización:** se dedicará la undécima sesión, la misma que corresponde a la antepenúltima actividad y cuya duración será de 55 minutos.

2. AGENTES INTERVINIENTES

En esta propuesta, la responsabilidad de realizar las diferentes evaluaciones estará en manos del equipo docente principalmente durante su diseño y desarrollo con la finalidad de ir tomando las decisiones de planificación y realizando las modificaciones necesarias para facilitar el alcance de las metas y enriquecer todo el procedimiento. No obstante, el alumnado también tendrá un papel protagonista, ya que a partir de sus autoevaluaciones y coevaluaciones se evidenciará los resultados obtenidos tras la realización de los talleres y la trascendencia real de cada taller en el crecimiento a nivel motivacional del alumnado.

VII. PRESUPUESTO

En el siguiente presupuesto se recogen los precios reales y actuales de los materiales necesarios para el desarrollo de los talleres. No obstante, el equipo técnico o mobiliario se basa en los propios recursos que ofrece el centro educativo, por lo tanto, no hace falta costear su adquisición, a excepción del equipo de sonido que será utilizado en la Gala *MotivAprendizaje*. Asimismo, para realizar el presupuesto (tabla 5) se ha tenido en cuenta los precios más económicos de dos centros comerciales: *Alcampo La Villa* y *Carrefour Meridiano*. Al igual que para adquirir una parte del equipamiento técnico se ha consultado los precios de la tienda *Mediamarkt*, *Amazon* para comprar exclusivamente un libro infantil y *Fotos Valher* en La Orotava para la impresión de los diplomas finales.



Tabla 6. Presupuesto económico del proyecto

MATERIAL	PRECIO	Uds.	SUBTOTAL
Paquete Papel 100G 500 Hojas	Alcampo: 8,95€	1	8,95€
Folios de 10 colores 80 g, 100 Hojas.	Alcampo: 2,99€	1	2,99€
Espejo básico con soporte	Alcampo: 3,39€	16	54,24€
Velcro adhesivo negro (50 cm)	Alcampo: 5,20€	16	83,20€
Paquete de 10 sobres blanco	Alcampo: 1,79€	4	7,16€
Caja org. Negro o kraft	Alcampo: 5,99€	1	5,99€
Grapas (20.000 Uds)	Alcampo: 1,59€	1	1,59€
Tijera de corte decorativo (pack 8)	Alcampo: 5,99€	1	5,99€
Vasos cartón (pack 20)	Alcampo: 1,50€	5	7,50€
Servilletas de papel (pack 100)	Alcampo: 0,85€	1	0,85€
Set de platos desechables (pack 50)	Alcampo: 2,74€	1	2,74€
Globo metalizado “Felicidades”	Alcampo: 7,25€	1	7,25€
Globos de colores (pack 15)	Alcampo: 3,50€	2	7,00€
Guiraldas de flores (3 m)	Alcampo: 2,50	3	7,50€
Cartulina Metalizada Plata (pack de 10)	Carrefour: 11,54€	2	23,08€
Cartulina Grandes colores (pack de 25)	Carrefour: 11,38€	1	11,38€
Cartulina Grande Blanca (pack de 25)	Carrefour: 10,68€	1	10,68€
Cinta adhesiva transparente (pack de 8)	Carrefour: 10,95€	1	10,95€
Cordones redondos	Carrefour: 1,99€	16	31,84€
Diploma A4 a color 300G	Fotos Valher: 1,35€	16	21,60€
Altavoz de gran potencia con micrófono	Mediamarkt: 135€	1	135,00€
El libro de las virtudes para niños	Amazon: 18,02€	1	18,02€
TOTAL:			465,50€

Fuente: elaboración propia a partir de las páginas web de *Alcampo*, *Carrefour*, *Mediamarkt* y *Amazon*.



VIII. CONCLUSIONES

El proyecto de profesionalización basado en el desarrollo de la motivación intrínseca en el alumnado de 4.º curso de EP del CEIP Santa Úrsula, acogía la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (1985), la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1987) y los principios de la Educación Emocional y para la Creatividad de Rodríguez (2018), con la finalidad de fortalecer la motivación intrínseca a través de la superación personal.

Por consiguiente, se lleva a la práctica la evolución personal de los y las partícipes, en primer lugar, a través del desarrollo progresivo del autoconcepto y la autoestima. En un inicio, parte del grupo manifestaba su desinterés por el proceso de aprendizaje, cumpliendo con sus deberes en la mayoría de ocasiones por reguladores externos. En ellos y ellas, se apreciaban mayores dificultades para identificar sus cualidades positivas, puesto que se focalizaban en las limitaciones que ya tenían interiorizadas. Sin embargo, el compartir con otros/as compañeros/as, que veían las fortalezas en sí mismos/as y en sus iguales, lograba que las perspectivas despectivas e irracionales tomaran un nuevo rumbo más optimista y constructivo. Además, el alumnado llegaba a la conclusión que una alto autoconcepto y autoestima no se traduce en considerarse personas perfectas, sino en valorar las fortalezas y limitaciones que les caracterizan y aprender cómo aprovecharlas o superarlas en cualquier circunstancia.

El trabajo con las emociones era un procedimiento imprescindible, varios de los problemas de conducta y conflictos se derivan de la falta de gestión de las mismas, sobre todo de aquellas que generan malestar. La primera estrategia que guiaba al alumnado era la evitación de las emociones desagradables deshaciéndose de sus responsabilidades, e infravalorando los beneficios del esfuerzo, el compromiso y de las tareas planteadas. Sin embargo, el introducir actividades donde reconocían y expresaban sus emociones, conlleva la adquisición de habilidades sumamente importantes para poder disfrutar de la vida estudiantil. En concreto, la gestión de la frustración, el manejo del estrés y la resolución de conflictos se verá cada vez más enriquecida con la práctica de las dinámicas, ya que estas emociones están presentes en la mayor parte del tiempo, y tomar el control de las mismas de forma autónoma contribuye a la mejora del clima escolar, siendo este más saludable y respetuoso.

Acerca de la perseverancia, cabe destacar que es uno de los pilares del proyecto, ya que si las lecciones adquiridas en los talleres no son trabajadas durante el resto del curso ni



forman parte de la rutina del alumnado, los frutos del proyecto no serán recogidos en ningún momento. Se pretende que los objetivos sean alcanzados y perduren en la conciencia de los y las participantes. De tal modo que al enseñar a los/as escolares a enfrentar los obstáculos con resiliencia y determinación, este proyecto supuso la oportunidad perfecta para proporcionar las herramientas necesarias en la superación de desafíos que pueden encontrar en su camino hacia el logro de sus metas, descartando la rendición como una posible acción. No obstante, para muchos/as supuso un verdadero reto esforzarse sin recibir una gratificación inmediata o cuando los frutos de su trabajo no siempre corresponden con su esfuerzo, pero esas metas inalcanzables hasta el momento no dejan de ser nuevas oportunidades de aprendizaje, que preparan al niño y la niña a circunstancias que se van encontrar irremediabilmente en la vida.

Asimismo, trabajar metas impuestas personalmente y caracterizadas por ser específicas y medibles, en lugar de perseguir exigencias de otros agentes educativos que les extralimitan por el miedo a fallar, supone para el alumnado un reto que los motiva a superarse a sí mismos/as sin el miedo de decepcionar a los/as demás. Fomentando así una actitud de aprendizaje continuo y autónomo, junto al deseo de aprender y crecer, es decir, se cumple de forma efectiva el objetivo general de la propuesta: fomentar la motivación intrínseca. A causa de este proceso, se logra que los y las estudiantes interioricen actitudes responsables y que estén dispuestos a comprometerse con su educación y a aprovechar en mayor o menor medida las oportunidades de aprendizaje que se les presenten de aquí en adelante, sobre todo cuando las propuestas didácticas van acorde con los intereses y necesidades del alumnado.

En conclusión, la planificación y estructura de la propuesta metodológica tiene el potencial suficiente para empoderar a los/as participantes a través del fortalecimiento de su autoestima y su capacidad para enfrentar desafíos académicos y personales. Promoviendo a su vez una cultura de aprendizaje de carácter positivo y centrada en el crecimiento integral del alumnado. Además, la propuesta de evaluación no solo valoraba los resultados del proyecto, también buscaba hacer de esta experiencia un hecho inolvidable para los niños y niñas y su futuro como estudiantes. Por esta razón, se otorgaron reconocimientos por el esfuerzo, compromiso e implicación en el proyecto, señalando así las evidencias de que dar lo mejor de uno/a mismo/a merecerá la pena, siempre y cuando sean ellos/as mismos/as quienes se ven capaces de afrontar con éxito cualquier reto y quienes alimentan su propio deseo de continuar formándose y evolucionando como personas.



IX. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. (1995). Cuestionario de Automensajes Motivacionales (AM). *Tests-Gratis.com*.
- Alonso, J. (2007). La motivación de los alumnos. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Ed.). *Evaluación de la motivación en entornos educativos* (pp. 1-10). Barcelona: Kluwer.
- Alonso, J. & Sánchez, J. (1992). Cuestionario MAPE.-I. *Tests-Gratis.com*.
- Bandura, A. (1987). Autoeficacia. *Pensamiento y acción: fundamentos sociales* (pp. 415-478). Barcelona: Martínez Roca.
- Bennet, J. (1900). Coraje / Perseverancia. *El libro de las Virtudes para niños* (pp. 20-30). Ediciones B.
- CECV, Generalitat Valenciana (8 de abril de 2021). 25 recursos para fomentar la autoestima tanto en el aula como en casa. *Educación 3.0*.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Santa Úrsula (2023). *Programación General Anual 2023-24*.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Santa Úrsula (2022). *Proyecto Educativo de Centro 2022-2026*.
- CEOLEVEL (4 de noviembre de 2017). La Ventana de Johari y sus 4 Cuadrantes: Potente Herramienta de Autoanálisis. *Ceolevel*.
- Espacio Psicofamiliar (s.f.). Escape Room educativo (Gratis). *Espacio Psicofamiliar*.
- Estrada, L. (2018). Eje 1: Conceptualicemos. En E. Mora (Ed.) *Motivación y emoción* (pp. 15-16). Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Galindo, N. F. & Vela, J. E. (2020). *Motivación académica en tiempos de Covid-19, de estudiantes vinculados a universidades de Villavicencio: a partir de la teoría de Deci y Ryan* (Trabajo fin de grado, Universidad Santo Tomás).
- García, F. J. & Doménech, F. (mayo 2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 16, pp. 24-35.



- Guirado, D. (2019). *Estudio sobre la motivación laboral: una aplicación de la Teoría de la expectativa de Vroom* [Tesis Doctoral, Universidad Católica de Murcia]. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., & Herrera, I. (15 de enero de 2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Investigación, vol. 37/2, pp. 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie3412885>
- Herrera, P. G., & Moreno, E. M. O. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135.
- Maslow, A. (1987). La jerarquía de las necesidades. *Motivación y personalidad* (pp. 87-92). Díaz de Santos SA.
- Maslow, A. (1987). Una teoría de la motivación humana. *Motivación y personalidad* (pp. 21-38). Díaz de Santos SA.
- Moringo, C. I. & Fenner, I. (agosto de 2019). Teorías del aprendizaje. *Minerva Magazine of Science*, vol. 9/2, pp. 12-19.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, vol. 33/2, pp. 153-170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educación*, vol. 2, pp.75-93. <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>
- RAE (s.f.). Motivación. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n>
- Rodríguez, A. (2018). Aclarándose con la Educación Emocional. En J. L. Ibáñez y M. Sequeiros (Ed.), *EducaEMOción. La Escuela del Corazón* (pp. 40-57). Madrid. Santillana.



- Rodríguez, A. (2018). El Currículo Emocional. En J. L. Ibáñez y M. Sequeiros (Ed.), *EducaEMOción. La Escuela del Corazón* (pp. 59-88). Madrid. Santillana
- Rodríguez, A. F., Batista, F. J., & Kostiv, E. (2022). EMOCREA e inspección educativa: realidades y retos. *Avances En Supervisión Educativa*, (37). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i37.757>
- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Academic Press*, vol. 25, pp. 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, M. R., Olafsen, A. H. & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, vol. 4, pp. 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Stover, J., Bruno, F., E. Uriel, F. E. & Fernández, M. (diciembre de 2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 14/2, pp. 105-115.
- TIMERO8340 (3 DE NOVEIMBRE DE 2022). *20 Minute Timer VOLCANO Explosion Countdown with sounds* [Vídeo]. YouTube.
- Usán, P. & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, vol. 32/125, pp. 95-112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Valenzuela, J. (2009). Características psicométricas de una escala para caracterizar el Sentido del Aprendizaje Escolar. *Redalyc.org*, vol. 8, pp. 49-60.
- Vergara, J., DEL VALLE, M., DÍAZ, A., MATOS, F. & PÉREZ, M. V. (2019). Efecto mediador de la motivación autónoma en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, e37, pp. 1-10. <http://orcid.org/0000-0003-3655-813X>
- WEBKIDS_OFICIAL (17 de agosto de 2020). *Música para ESTUDIAR NIÑOS música de fondo para concentración TAREAS y DEBERES* [Vídeo]. YouTube.



X. ANEXOS

1. ANEXO 1: Cuestionario AM

Tabla 7. Cuestionario de Automensajes Motivacionales

Señala la respuesta que corresponda en tu caso marcando el círculo que está situado frente a la respuesta con una X.

Curso:	<input type="radio"/> Primero. <input type="radio"/> Segundo. <input type="radio"/> Tercero. <input type="radio"/> Cuarto. <input type="radio"/> Quinto. <input type="radio"/> Sexto.
Edad:	<input type="radio"/> 6. <input type="radio"/> 7. <input type="radio"/> 8. <input type="radio"/> 9. <input type="radio"/> 10. <input type="radio"/> 11. <input type="radio"/> 12. <input type="radio"/> 13
Género:	<input type="radio"/> Chico. <input type="radio"/> Chica. <input type="radio"/> Prefiero no decir.
Te consideras un/a estudiante que:	<input type="radio"/> SÍ quiere pero NO puede aprender. <input type="radio"/> SÍ puede pero NO quiere aprender. <input type="radio"/> NI quiere NI puede aprender. <input type="radio"/> SÍ quiere y puede aprender.
¿Qué te motiva a trabajar en clase?	<input type="radio"/> El deseo de aprender (deseas aprender, experimentar, trabajar de forma autónoma, aumentar tus conocimientos...). <input type="radio"/> Evitar el malestar (miedo al fracaso, evitar sanciones externas (castigos), no deseas decepcionar a tu familia o docentes...). <input type="radio"/> Los buenos resultados (deseas ser valorado positivamente, obtener recompensas externas (premios), conseguir buenas calificaciones...) <input type="radio"/> No trabajo (no deseas aprender, no te importa aprobar o suspender...).

Tu tarea consiste en señalar la FRECUENCIA con que tales pensamientos te vienen a la cabeza. Para ello debes rodear con un círculo el número correspondiente en la hoja de respuestas, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

0....Nunca lo pienso; **1**....Casi nunca lo pienso; **2**....Algunas veces lo pienso; **3**....Muchas veces lo pienso; **4**....Siempre lo pienso

1. Tendré mucha o poca inteligencia, pero la que tengo se debe a mi esfuerzo.	0 1 2 3 4
2. Si me lo propusiera lograría ser más inteligente de lo que soy.	0 1 2 3 4
3. Nunca podré ponerme a la altura de los más inteligentes.	0 1 2 3 4



4. Estoy convencido de que el listo nace y no se hace.	0	1	2	3	4
5. Sólo los más inteligentes saben hacer bien las cosas.	0	1	2	3	4
6. Estoy convencido de que uno no puede hacer nada para mejorar su inteligencia.	0	1	2	3	4
7. Con frecuencia envidio la suerte de los más listos y pienso que nunca llegaré a ser como ellos.	0	1	2	3	4
8. Con un poco de esfuerzo, uno puede llegar a ser tan listo como cualquiera.	0	1	2	3	4
9. En realidad no sé por qué me preocupo; sé que esto no me saldrá bien.	0	1	2	3	4
10. No creo que tenga problema; esto es muy fácil.	0	1	2	3	4
11. No sé por dónde empezar; esto es demasiado difícil para mí.	0	1	2	3	4
12. La verdad es que no sé cómo podré hacer esto.	0	1	2	3	4
13. Me parece que, haga lo que haga, esto nunca me saldrá bien.	0	1	2	3	4
14. No sé por qué me preocupo; lo mío no tiene solución.	0	1	2	3	4
15. Si lo intento, lograré hacerlo.	0	1	2	3	4
16. No sé por qué me preocupo; esto no es demasiado importante.	0	1	2	3	4
17. Seguro que esta vez me sale mejor que a nadie.	0	1	2	3	4
18. Esto es una tontería; no sé para qué lo ponen si lo hace cualquiera.	0	1	2	3	4
19. Esto es demasiado difícil para mí; nunca lo podré hacer.	0	1	2	3	4
20. Si esto me sale mal, se reirá de mí toda la clase.	0	1	2	3	4
21. Esto es muy fácil; no tengo más que pensarlo un poco.	0	1	2	3	4
22. Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido; cuando me lo propongo, nada se me resiste.	0	1	2	3	4
23. Seguramente me ha salido mal; la verdad es que nunca cambiaré.	0	1	2	3	4
24. La verdad es que esto no es lo mío.	0	1	2	3	4
25. Cuando el profesor se dé cuenta de que no me ha salido bien, se enfadará conmigo.	0	1	2	3	4
26. Cuando mi familia se dé cuenta de que suspendí, se enfadará conmigo.	0	1	2	3	4



27. Esto ha sido rápido; con un poco de esfuerzo sale enseguida.	0	1	2	3	4
28. Los demás se burlarán de mí si no lo consigo.	0	1	2	3	4
29. Por fin he terminado, estoy contento; realmente he aprendido mucho con esta tarea.	0	1	2	3	4
30. Esto está claro; creo que si tengo que hacer otra tarea como esta no tendré ningún problema.	0	1	2	3	4
31. Me salió mal; no creo que valga para estas cosas.	0	1	2	3	4
32. Está visto; por mucho que me esfuerce nunca lo conseguiré.	0	1	2	3	4
33. Ya he acabado; ha sido un desastre; desde luego, sirvo para poco.	0	1	2	3	4
34. Después de esto, creo que puedo conseguir lo que me proponga.	0	1	2	3	4

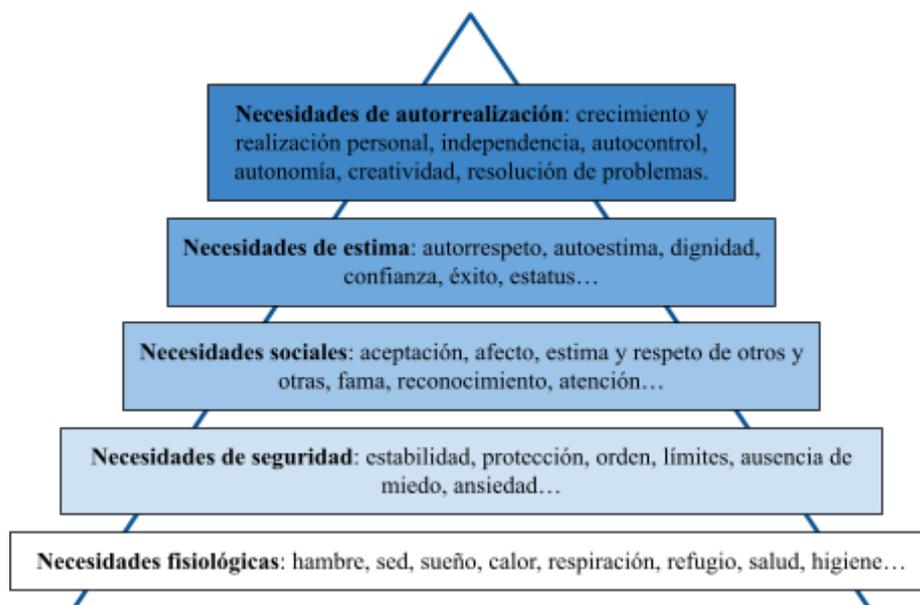
Fuente: elaboración propia a partir de Alonso Tapia (1995)

[Volver a II. Datos de identificación](#)

[Volver a VI. 1.1. Evaluación inicial](#)

2. ANEXO 2: Pirámide de Maslow

Figura 3. Pirámide de Maslow.



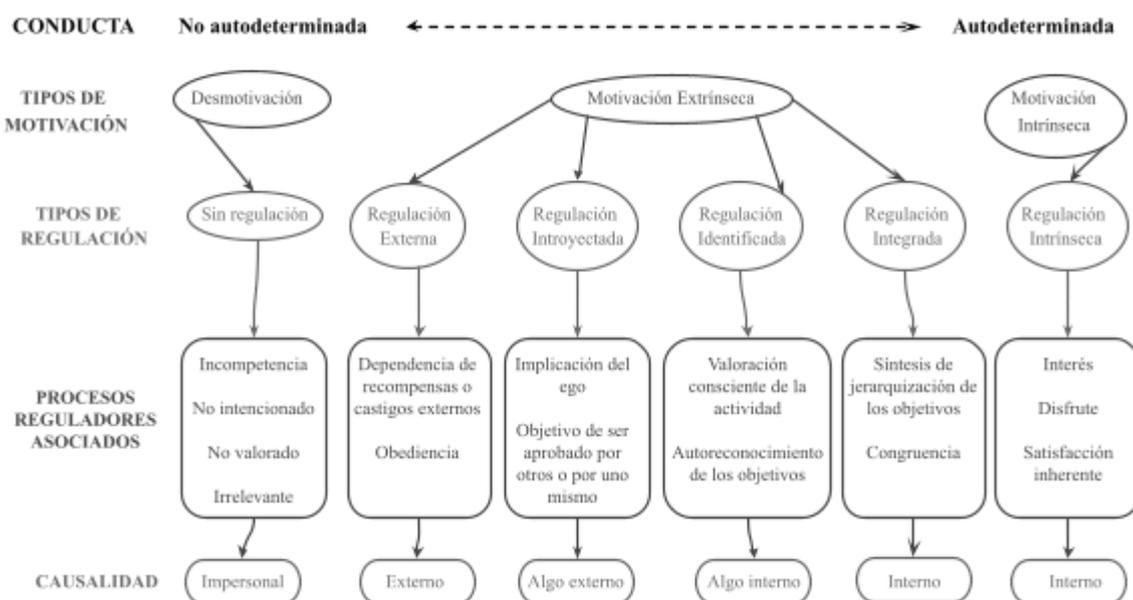
Fuente: elaboración propia a partir de Naranjo (2009).

[Volver a III. 2.3. Perspectiva humanista](#)



3. ANEXO 3: Taxonomía de la motivación humana

Figura 4. Taxonomía de la motivación humana.



Fuente: elaboración propia a partir de Ryan y Deci (2000).

[*Volver a III. 3.1 Teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci \(1985\)*](#)

4. ANEXO 4: Más allá del reflejo

Cada estudiante se sentará en su pupitre, donde habrá un espejo boca abajo. El/la docente procederá a explicar que durante un minuto cada escolar deberá coger con la mano el espejo darle la vuelta y observar atentamente lo que se refleja (su rostro), en ese primer momento nadie podrá hablar, pero pueden hacer diferentes gestos (sonreír, fruncir el ceño, poner morritos...), observar el reflejo desde diferentes perspectivas (de frente, de perfil). De esta forma, se sentirán cada vez más cómodos observándose así mismos/as.

Seguidamente, sin perder de vista el reflejo, manteniendo el silencio, y ahora con el rostro relajado, el/la maestro/a procederá a leer en voz alta una serie de preguntas que serán respondidas mentalmente, reflexionando sobre sí mismos/as, considerando su reflejo una persona ajena pero muy conocida por ellos/as, como si se tratara de un/a hermano/a o gran amigo/a. De tal forma, que cuando piensen una respuesta intenten hacerlo usando la tercera



persona del singular (Ejemplo: “a él/ella le encanta jugar con sus amigos/as”, “él/ella está orgullosos/aa de ganar un concurso”). Se podrá ambientar los minutos de reflexión con música relajante para facilitar la concentración en la tarea (opcional: [enlace YouTube](#)).

- ¿Qué ves en el espejo? ¿Conoces a esa persona?
- ¿Crees que es bonita esa persona? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más le gusta sobre sí misma? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo mejor que sabe hacer?
- ¿Qué es lo que más le gusta en el mundo?
- ¿Cómo se siente ahora mismo esa persona?
- ¿De qué está orgullosa esa persona?
- ¿Qué crees que ven otras personas de ella?
- ¿Cambiarías algo de esa persona? ¿El qué y por qué?
- ¿Está sonriendo la persona que ves en el espejo?
- ¿Qué hace feliz a esa persona?

Finalizada las preguntas, se podrá dejar de sostener el espejo y se deberá hacer una ronda rápida para que el alumnado que desee pueda compartir alguna de sus reflexiones, pensamientos, las ideas que más les llamó la atención o cómo se sintieron describiéndose en tercera persona, realizando otras preguntas sencillas, tales como: *¿Supieron responder a todas las preguntas? ¿Se sintieron cómodos/as? ¿Fueron honestos/as?...* Empezando a generar un círculo de confianza en el grupo.

[Volver a V. 1.1 Taller 1: Espejo del Verdadero yo](#)

5. ANEXO 5: Espejo de las afirmaciones

Para la segunda parte, se requerirá que el alumnado se sienta en círculo, junto a el/la docente con el fin de que todos puedan observarse y escucharse entre ellos/as sin dificultades. La dinámica consistirá en tomar un solo espejo, el cual será cogido por una persona reflejando en él su rostro y el de la persona situada a su derecha. A continuación, dirá en voz alta y con convicción una frase donde incluya una cualidad positiva sobre la personalidad o capacidades de cada escolar reflejado, sin decir nunca a quien se refiere de



las dos, y algo que tengan en común ambas por ejemplo: “*en el espejo veo una persona muy graciosa y otra persona muy amable y ambas son buenas jugando al fútbol*”.

El proceso se repetirá hasta que el espejo pase por las manos de todos los miembros del grupo, es decir, cada uno/a de ellos/as haya participado diciendo y recibiendo las cualidades positivas que correspondan. Es importante que intenten no repetirlas con mucha frecuencia para que las frases cada vez sean más originales y específicas, en lugar de monótonas y generales. También, debe tratarse de un juego esporádico y con buen ritmo, intentando ayudar a aquellos/as que se queden bloqueados/as cuando sea su turno de hablar.

Al igual que en la dinámica anterior, los últimos minutos se pueden dedicar a una reflexión sobre cómo se han sentido durante el desarrollo de la actividad y qué le ha resultado más sencillo o más complicado: buscar la cualidad del compañero/a, la propia o la común.

[Volver a V. 1.1 Taller 1: Espejo del Verdadero yo](#)

6. ANEXO 6: Espejito mágico

En esta ocasión, el alumnado se pondrá manos a la obra para crear su propio espejo siguiendo la temática del espejito mágico del cuento de “*Blancanieves y los siete enanitos*”. Además, se propondrá al alumnado que elabore un mensaje donde dejen constancia de todas sus cualidades y fortalezas que los hace únicos en el reino. Para ello, pueden pensar que le dirían a una versión de ellos/as mismos/as que se encuentre triste, desmotivada, frustrada, insegura, y entonces, simplemente escribirán una carta (figura 5) recordando todo lo bueno que tienen y todo lo que son capaces de hacer.

Además, podrá acompañar la redacción o decorar el marco del espejo (figura 6) con dibujos, fotografías, pegatinas significativas que refuercen sus ideas y les permita representar quienes son. Y una vez finalizada la carta, se colocará estratégicamente en la manualidad, con el fin de que cada vez que en ese espejo se refleje su rostro y perciba falta de confianza en sí mismo/a, se detenga a preguntar “*Espejito, espejito mágico responde la pregunta, ¿por qué soy una persona única?*”. Seguidamente, podrá desvelar el mensaje y leer nuevamente la carta que se escribió para automotivarse cada vez que lo considere



necesario. Al final, cada estudiante tendrá la oportunidad de compartir su obra y explicar lo que representa para ellos/as.

Figura 5. Ficha didáctica “Carta de automotivación”

CARTA PERSONAL
para ti

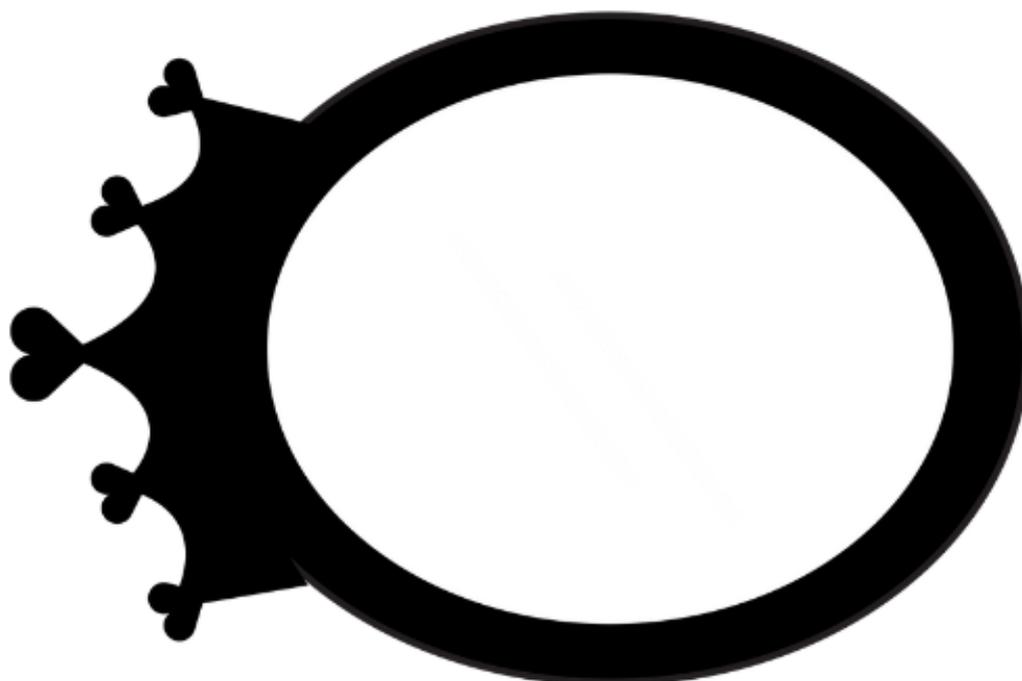
Comprenderse y aceptarse a uno mismo es clave para desarrollar la autoestima. Escríbete una carta a ti mismo para recordarte siempre tu verdadera esencia.

CARTA DE AVOMOTIVACIÓN

Fuente: elaboración propia con *Canva*



Figura 6. Modelo marco del espejo



Fuente: elaboración propia con *Canva*.

[Volver a V. 1.1 Taller 1: Espejo del Verdadero yo](#)

7. ANEXO 7: Lluvia de elogios

En un principio, se introducirá la actividad del bosque explicando que las semillas crecen y viven más fuertes gracias a la lluvia y los regadíos, por ello, hoy con la colaboración del resto de compañeros/as regaremos nuestra propia semilla, una muy especial que en lugar de agua necesita elogios para crecer firmemente.

Por lo tanto, la actividad consistirá en repartir una ficha a cada estudiante (figura 7), para que estos y estas se lo coloquen pegado en la espalda, ya que quienes escribirán en la hoja serán sus propios compañeros/as señalando y apreciando las cualidades positivas de esa persona en relación tanto a su personalidad como a sus competencias académicas y capacidad de relacionarse con los demás.

Se podrán desplazar al patio, y allí recorrer el espacio para escribir en la hoja del máximo de estudiantes posibles, ayudando a regar las semillas mutuamente, enfocándose en las fortalezas y los logros que caracterizan a cada individuo, pero sin que nadie sepa lo



que le han escrito ni quien le ha dicho cada halago, hasta que finalice la dinámica y puedan leer el documento tranquilamente.

En el momento de lectura, también se puede fomentar una pequeña puesta en común sobre las opiniones que han recibido, reflexionando brevemente sobre qué elogio le ha sorprendido más, cuál ha sido el que más se ha repetido, con cuál se identifica más y con cuál menos...

Figura 7. Ficha didáctica “Lluvia de elogios”

Nombre y apellidos: _____

PERSONALIDAD	CAPACIDAD DE RELACIÓN	COMPETENCIAS ACADÉMICAS

Fuente: elaboración propia con *Canva*.

[Volver a V. 1.2 Taller 2: Bosque de la autenticidad](#)

8. ANEXO 8: Ventana de Johari

Una vez recibida la lluvia de elogios, el alumnado regresará al aula para reflexionar individualmente sobre las cualidades recibidas, incluyendo también las afirmaciones que se descubrieron en el taller anterior, para realizar un análisis más exhaustivo de cómo son y cómo se muestran al mundo.

Para ello, utilizaremos la herramienta de autoanálisis conocida como “*La ventana de Johari*” (figura 8), donde se proponen dos puntos de vista o enfoques diferentes: el



emisor y el receptor. Concretamente, se trabaja la descripción personal desde cuatro cuadrantes, clasificando los rasgos de la siguiente manera:

- **Área libre**, lo conocido por uno/a mismo/a y por los/as demás.
- **Área ciega**, lo desconocido por uno/a mismo/a, pero sí conocen las demás personas.
- **Área oculta**, lo que desconocen los/as demás, pero sí se conocen por uno/a mismo/a.
- **Área desconocida**, lo que no se conoce tanto por uno/a mismo/a como por los/as demás.

Figura 8. Ficha didáctica “Ventana de Johari”

VENTANA DE JOHARI

Nombre y apellidos: _____

Lo que conocemos los demás y yo sobre mí	Lo que conocen los demás de mí y yo no conozco
Lo que yo conozco sobre mí y no muestro a los demás	Lo que desconocemos los demás y yo sobre mí

Fuente: elaboración propia con *Canva* a partir de Ceolevel (2017)

[Volver a V. 1.2 Taller 2: Bosque de la autenticidad](#)

9. ANEXO 9: Árboles fortaleciendo

Finalmente, se propondrá al alumnado diseñar un árbol decorando cada una de sus partes con los diferentes rasgos que los caracterizan como persona y estudiantes. En concreto, las raíces de ese árbol único (figura 9) estará constituido por las cualidades positivas del sujeto; las ramas (figura 10) por los intereses y motivaciones de esa persona, es decir, aquello que le impulsa a actuar y cumplir sus responsabilidades; seguidamente se



diseñarán hojas marchitas (figura 11) que representen algunas posibles limitaciones y otras hojas verdes (figura 12) que reflejarán todas sus capacidades y fortalezas; por último, se podrá incluir flores (figura 13) o frutos (figura 14) que muestren los logros alcanzados por el o la escolar (Generalitat Valenciana, 2018).

Es importante entender que se hará un diseño inicial de este árbol de las fortalezas durante el desarrollo de este taller; sin embargo, sus hojas y flores pueden ir variando a lo largo del curso, puesto que con el paso del tiempo se fomentará la superación de sus limitaciones, el logro de éxitos académicos y personales, los cuales irán transformando las hojas marchitas en nuevas flores o frutos. Por esta razón, a la hora de plasmar el dibujo del árbol, se recomienda utilizar pequeñas cintas de velcro para modificar los elementos tantas veces como sea necesario. Y trabajar en el cuidado de ese símbolo de superación personal durante el transcurso del año escolar, ya sea de forma autónoma o incluirla como actividad complementaria al finalizar cualquier situación de aprendizaje o al final de cada trimestre, observando la evolución del individuo a través de las transformaciones de su árbol.

Por lo tanto, con cada árbol elaborado a partir de las plantillas y otros materiales de arte, se irá conformando “*El bosque de la autenticidad*” donde cada estudiante presentará su creación al resto de la clase y lo colocará en el panel de corcho o pared hasta crear entre todos un bosque único que refleje las características del alumnado de la forma más auténtica posible.

Figura 9. Plantilla raíces del árbol



Fuente: elaboración propia con *Canva*.

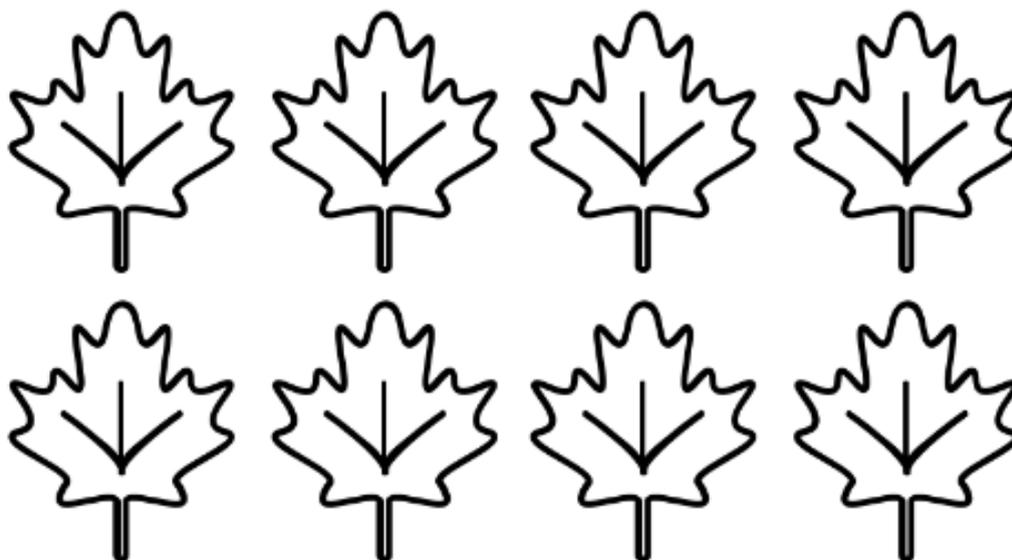


Figura 10. Plantilla ramas del árbol



Fuente: elaboración propia con *Canva*.

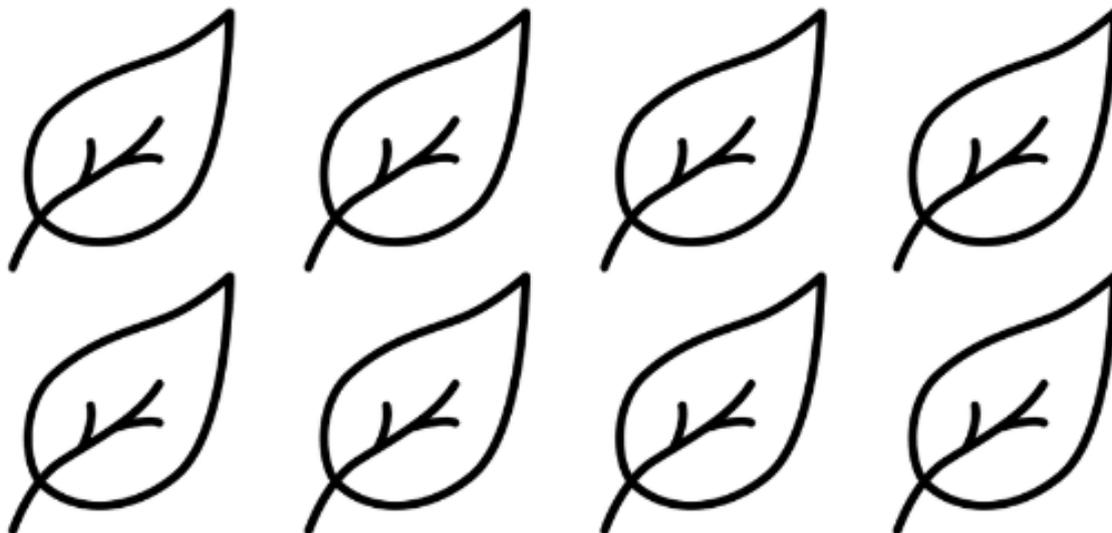
Figura 11. Plantilla hojas marchitas del árbol



Fuente: elaboración propia con *Canva*.

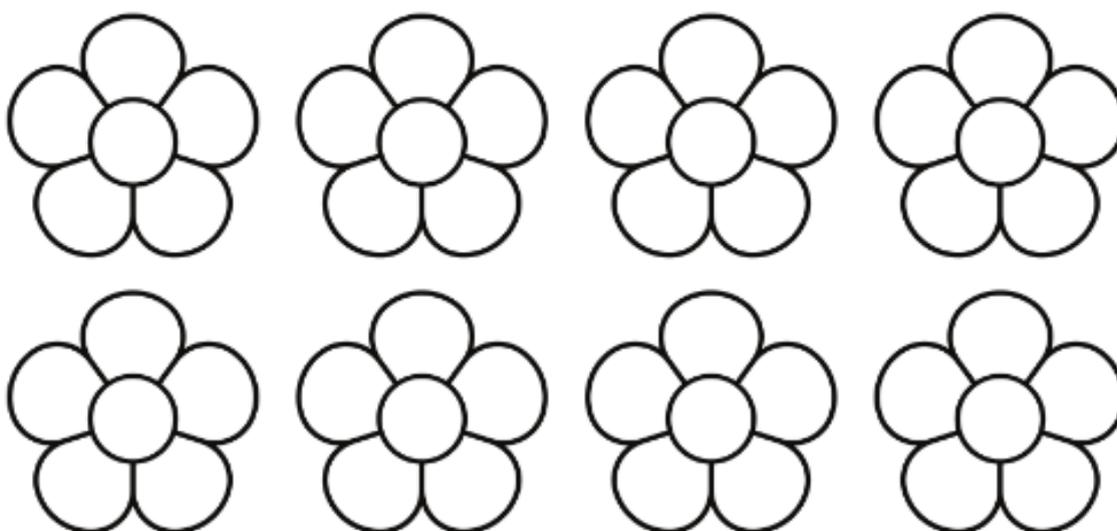


Figura 12. Plantilla hojas verdes del árbol



Fuente: elaboración propia con *Canva*.

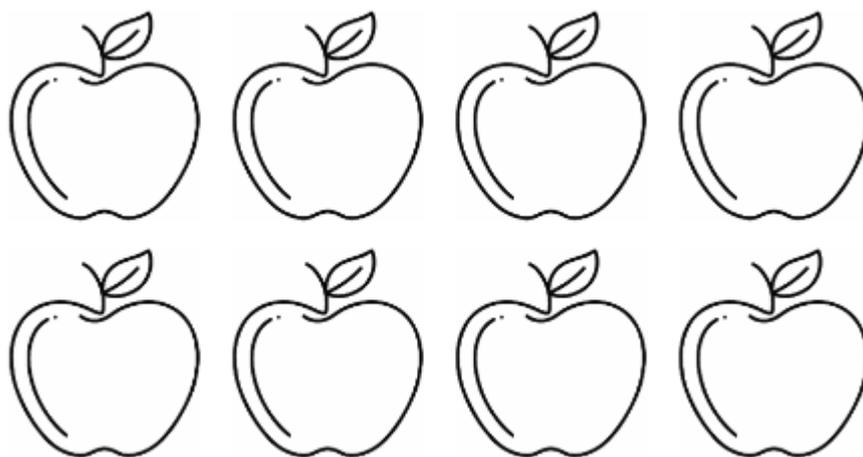
Figura 13. Plantilla flores del árbol



Fuente: elaboración propia con *Canva*



Figura 14. Plantilla frutos del árbol



Fuente: elaboración propia con *Canva*.

[*Volver a V. 1.2 Taller 2: Bosque de la autenticidad*](#)

10. ANEXO 10: Escape Volcano's Room

Esta nueva actividad consistirá en presentar al alumnado un desafío que deberán enfrentar en pequeños grupos de 5-6 miembros cada uno, donde pondrán en juego sus capacidades de atención, deducción, percepción visual, procesos lectores, memoria visual... A través de un emocionante escape room, cuyo objetivo es trabajar en equipo para lograr salir de la sala que esconde un volcán que está a punto de erupcionar.

De tal forma, que tras la presentación de la temática e introducción de las normas, el alumnado se dispondrá a resolver seis pruebas de forma cooperativa y ordenada, siguiendo las pistas que se les ofrece y resolviendo cada una de los acertijos para conseguir descubrir la contraseña que les permitirá escapar de la habitación antes que el volcán explote, o lo que es lo mismo, antes de que finalice la cuenta regresiva de 40 minutos. Como cronómetro se podrá utilizar la proyección del [vídeo de YouTube](#) a velocidad 0,5.

A continuación, se detalla el funcionamiento de cada una de las pruebas (Espacio Psicofamiliar, s.f.), para entender con mayor facilidad el rol que deberá asumir tanto el alumnado como el o la docente a cargo durante el desarrollo de las mismas. Lo más recomendable sería realizar la dinámica por turnos, dedicando 40 minutos a cada grupo de



forma independiente a lo largo de la jornada lectiva, aprovechando un par de minutos más para preparar el espacio y explicar el desarrollo del juego, y después dar inicio a la partida.

- **Introducción:**

Para explicar el carácter de la actividad, le entregaremos dos documentos al grupo de alumnos/as. El primero será la introducción (figura 15) donde el dragón protector desafiará al alumnado a salir de la sala de un furioso volcán el cual entrará en erupción dentro de 40 minutos. Y en el segundo, se encontrarán las normas del juego (figura 16), las cuales deberán ser obedecidas para no enfurecer al volcán y este les robe tiempo de la partida. Y antes de dar inicio al juego, es importante resolver cualquier duda y aconsejar mantener a salvo el documento por si lo llegaran a necesitar a lo largo de la partida.

Figura 15. Escape Room: introducción

BIENVENIDOS/AS
A LA SALA DE ESCAPE VOLCAN'S ROOM

LA MALA NOTICIA ES QUE, UNA VEZ QUE HAYÁIS ENTRADO, NO PODRÉIS SALIR HASTA ENCONTRAR LA CONTRASEÑA QUE ABRA LA PUERTA. MUY POCAS PERSONA HAN LOGRADO ESCAPAR DE ESTAS CUATRO PAREDES ANTES DE QUE EL VOLCÁN FURIOUS KING ERUPCIONE.

Buenos días estudiantes
Soy El Protector, y estoy aquí
para ayudarles a escapar de la
furia del volcán. Para hacerlo,
debéis poner a prueba vuestra
inteligencia y capacidad para
trabajar en equipo. ¿Estáis
preparados/as? Pues conoce a tu
enemigo y las normas del juego
antes de empezar.

1 Cráter 4 Chimenea
2 Lava 5 Cámara
3 Cono magmática

Fuente: elaboración con *Canva* (Espacio Psicofamiliar, s.f.).



Figura 16. Escape Room: normas



ESCAPE ROOM INSTRUCCIONES



Podéis buscar por toda la sala.
Solo si estáis muy equivocados/as,
El Protector os ayudará.

Está prohibido abrir ninguna
prueba a no ser que esté
conectada con la anterior.

Tenéis un máximo de 40 minutos.
Ni uno más. Así que daros prisa
pero con pasos seguros.

¡CUIDADO! si os saltáis las normas,
el volcán adelantará su erupción 5
minutos.

EL TIEMPO EMPIEZA EN 3, 2, 1...



Fuente: elaboración con *Canva* (Espacio Psicofamiliar, s.f.).

- *Desafío 1:*

49



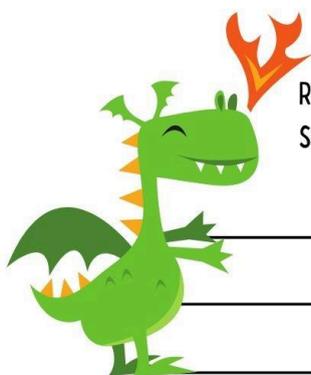
La primera tarea estará en un sobre a la vista encima de alguna mesa con el título escrito para que sean capaces de identificarlo. La prueba (figura 17) consistirá en resolver una serie de operaciones sencillas de forma ordenada, debido que el resultado numérico corresponderá a una letra en base a la leyenda que aparece en el propio documento. Si lo han hecho correctamente, obtendrá la frase “*Mira debajo de la mesa*”.

Figura 17. Escape Room: primer desafío

DESAFÍO 1

1	2	3	4	5
A	B	C	D	E
6	7	8	9	10
F	G	H	I	J
11	12	13	14	15
K	L	M	N	Ñ
16	17	18	19	20
O	P	Q	R	S
21	22	23	24	25
T	U	V	W	X
26	27			
Y	Z			

- $(7 \times 2) - 1 =$
- $3 \times 3 =$
- $9 + 9 + 1 =$
- $1 \times 1 =$
- $1 + 3 =$
- $4 - 2 =$
- $(1 \times 0) + 1 =$
- $18 : 2 =$
- $8 \times 2 + 0 =$
- $10 + 2 =$
- $15 - 14 =$
- $(2 \times 4) + 5 =$
- $(6 - 4) + 3 =$
- $10 \times 2 =$
- $1999 - 1998 =$



RESUELVE LAS OPERACIONES EN ORDEN PARA DESCUBRIR EL MENSAJE SECRETO QUE TE DARÁ LA CLAVE PARA ENCONTRAR LA SIGUIENTE PRUEBA.

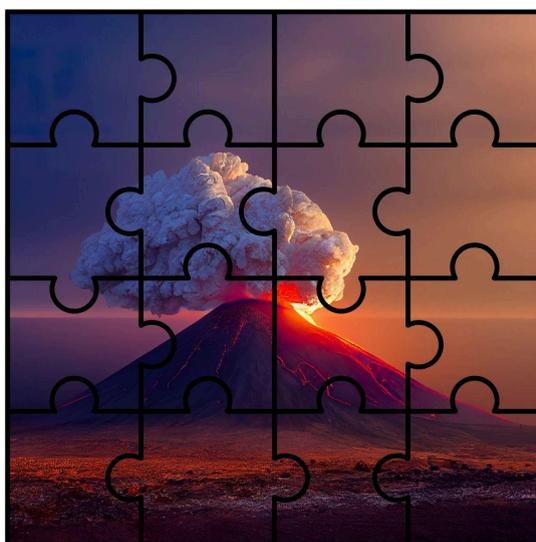
Fuente: elaboración con *Canva* (Espacio Psicofamiliar, s.f.).



- **Desafío 2:**

De cara al segundo desafío, se debe imprimir un puzle a doble cara, en la primera una fotografía del volcán (figura 18) y detrás una serie de palabras escritas junto a una pseudopalabra (figura 18). Nuevamente se encontrarán las tareas en un sobre junto a las instrucciones (figura 19), y en esta ocasión, será colocado estratégicamente debajo de la mesa. En particular, los/as participantes deberán completar el puzle y leer las palabras de detrás para hallar la que no existe, ya que será la pista para encontrar el siguiente sobre, es decir, deberán buscar esa palabra por la sala, por ejemplo escrita en un lado de la pizarra.

Figura 18. Escape Room: puzle del volcán



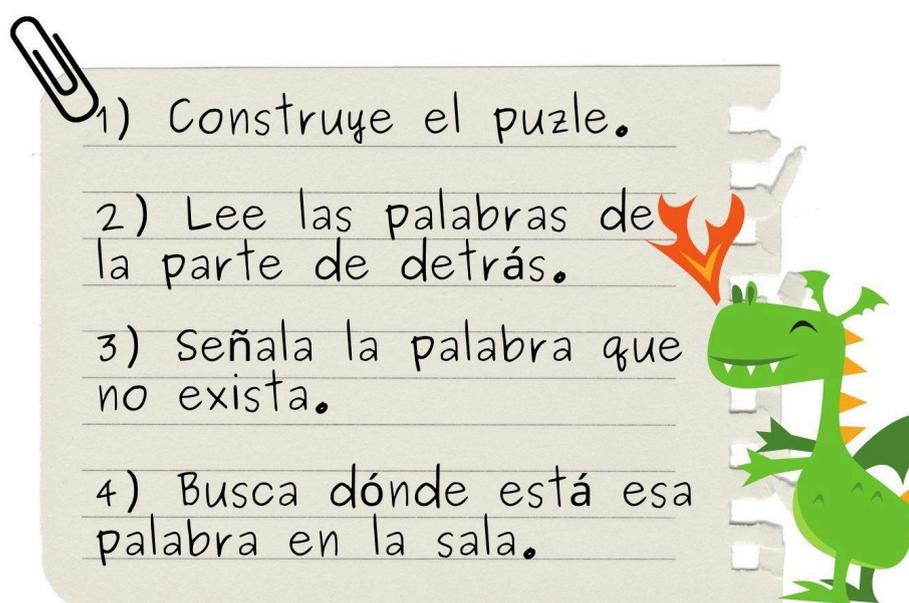
sala silla
reloj libro
fuego printosca
nube flor
puerta cono

Fuente: elaboración con *Canva* (Espacio Psicofamiliar, s.f.).



Figura 20. Escape Room: segundo desafío

DESAFÍO 2



Fuente: elaboración con *Canva* (Espacio Psicofamiliar, s.f.).

- **Desafío 3:**

Una vez hallen el sobre, leerán las nuevas instrucciones (figura 21). En ellas se indicará que deben leer las partes de una pequeña historia, y descubrir la palabra oculta en cada fragmento. En otras palabras, el alumnado deberá observar que leyendo tan solo la primera letra de cada línea, aparece el siguiente mensaje “*Juega al memory*”. Lo cual será la clave para buscar el sobre que se titule Memory.



Figura 21. Escape Room: printosca

DESAFÍO 3

SI QUIERES SABER CUÁL
ES LA SIGUIENTE PISTA,
TENDRÉIS QUE LEER CON
ATENCIÓN PARA
DESCUBRIR EL MENSAJE
OCULTO EN ESTA
HISTORIA.



Juan es un niño de 11 años que le encanta pintar.
Un día, sus amigos le pidieron uno de sus pinceles.
Esta mañana ha creado una nueva obra de arte.
Grafold, su mejor amigo, sabía cuál era su técnica.
A Juan le encantaba pintar cuadros a sus amigos.

¿CUÁL ES LA PALABRA
OCULTA?

A él le gustaba ver sus caras de asombro.
"Libre" ha sido el título de su último cuadro.

¿CUÁL ES LA PALABRA
OCULTA?

Meditó a quién se lo podía regalar, es una pintura
Especial para una persona amante del arte. Así que
Mónica era la persona perfecta. Fue a su casa para
obsequiarle con el regalo. Ella agradecida le ofreció
Rosquetes caseros a cambio. Juan los rechazó
y a cambio le pidió un abrazo.

¿CUÁL ES LA PALABRA
OCULTA?

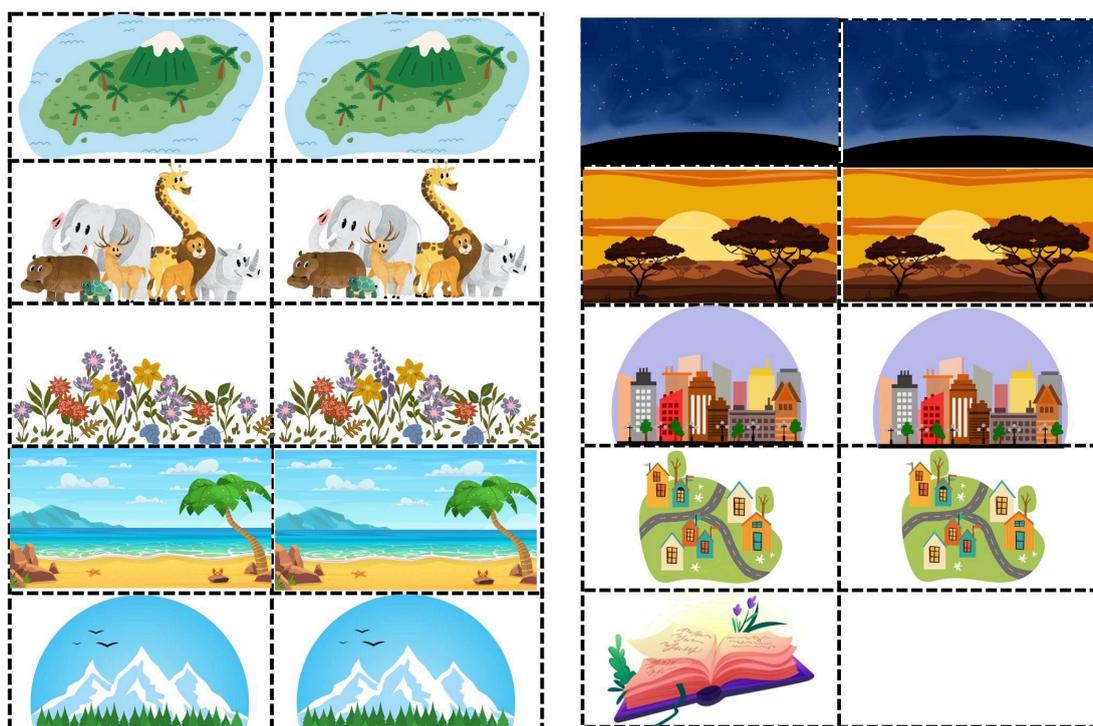
Fuente: elaboración con *Canva* (Espacio Psicofamiliar, s.f.).



- **Desafío 4:**

En esta ocasión, se requieren de las tarjetas emparejadas excepto 1 (figura 22). Tal y como se detallará en las instrucciones (figura 23), deberán resolver el memory, hallando 9 parejas de tarjeta, y dándose cuenta de que hay una imagen individual, en este caso un libro, lo que significa que se trata de la pista para encontrar la próxima prueba junto algún libro o en la biblioteca de aula.

Figura 22. Escape Room: tarjetas memory

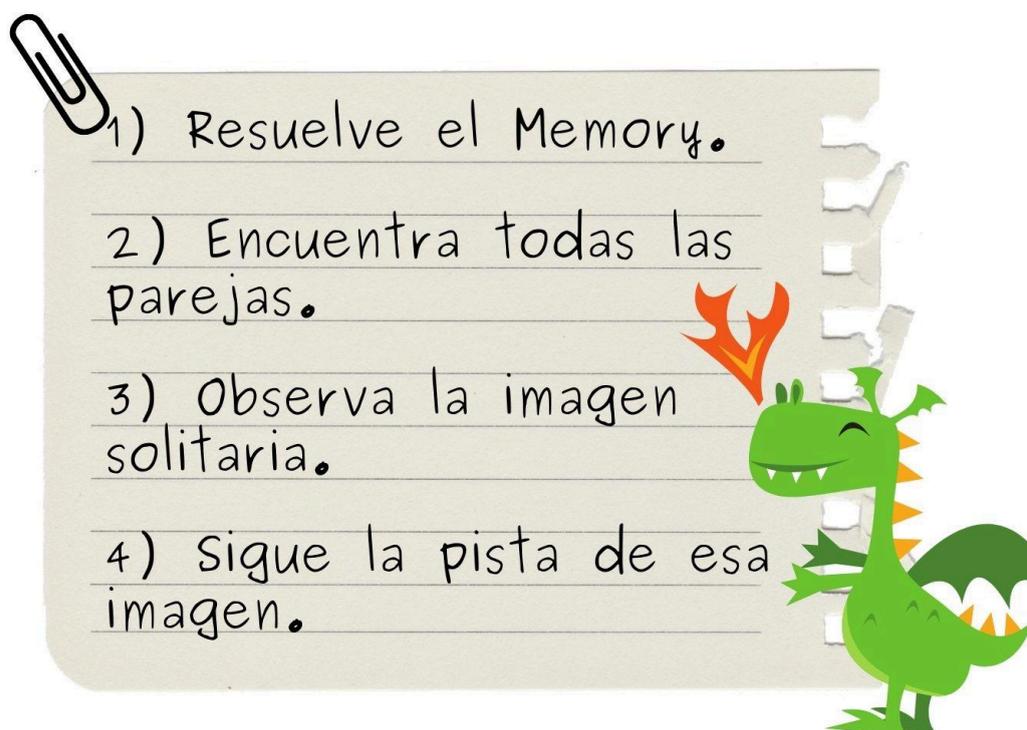


Fuente: elaboración con *Canva* (Espacio Psicofamiliar, s.f.).



Figura 23. Escape Room: “Juega al memory”

DESAFÍO 4



Fuente: elaboración con *Canva* (Espacio Psicofamiliar, s.f.).

- **Desafío 5:**

El penúltimo desafío consistirá en dos ejercicios. En primer lugar, los/as participantes deberán leer un texto y detectar que hay palabras que no concuerdan en la frase, y si las encuentran todas obtendrán la frase “*La contraseña está detrás del tiempo*” (figura 24). Sin embargo, para comprobar si están en lo correcto, antes de dirigirse a otro lugar, deberán buscar todas estas palabras en la sopa de letras (figura 25) que se encuentra también en el interior del sobre. Solo así sabrán que lo han hecho correctamente y estarán en disposición de ir a buscar la contraseña final bien detrás de un reloj, o cerca de la proyección de la cuenta atrás.



Figura 24. Escape Room: palabras intrusas

PALABRAS INTRUSAS

DESAFÍO 5.1

SACA TU VISTA DE DETECTIVE Y ENCUENTRA LAS PALABRAS SOSPECHOSAS.

Un perro muy hambriento caminaba de aquí para allá buscando algo para comer hasta que un carnicero le tiró un hueso. Llevando contraseña el hueso en el hocico tuvo que cruzar un río. Al mirar su reflejo en el agua, creyó está ver a otro perro con un hueso más grande que el suyo, así que intentó arrebatárselo detrás de un solo mordisco. Pero cuando abrió el hocico, el hueso que llevaba cayó al río y se lo llevó la corriente. Muy del triste quedó aquel perro al darse cuenta de que había soltado algo que era real, por perseguir lo que sólo tiempo era un reflejo

Fuente: elaboración con *Canva* (Espacio Psicofamiliar, s.f.).



Figura 25. Escape Room: sopa de letras



DESAFÍO 5.2

PARA COMROBAR QUE HAS ENCONTRADO LAS PALABRAS INTRUSAS EN EL TEXTO, BUSCA CADA UNA EN LA SIGUIENTE SOPA DE LETRAS

E	T	B	O	S	A	Ñ	A	N	S	S	T	C
E	A	I	U	O	E	M	O	E	C	Á	D	A
S	O	D	T	A	O	D	L	R	R	Ñ	Q	A
D	S	N	L	I	D	E	R	A	D	R	Ñ	L
E	E	D	A	T	E	L	S	S	T	E	E	A
T	A	T	Á	Ñ	I	M	R	I	S	A	S	Á
A	R	L	R	E	I	P	P	A	Á	A	T	O
A	C	T	E	Á	F	T	R	O	T	O	E	V
T	N	M	S	O	S	T	M	E	A	A	Q	E
E	P	O	T	T	N	O	R	O	L	O	R	N
A	S	N	Á	O	U	T	A	A	U	E	A	L
T	L	O	C	I	L	S	S	O	R	E	N	E
D	E	E	S	S	L	Á	E	E	M	T	R	T

Palabras a encontrar:

----- ----- -----
----- ----- -----

Fuente: elaboración con *Canva* (Espacio Psicofamiliar, s.f.).

- **Contraseña:**

Para obtener la contraseña deberán resolver el último enigma, con la ayuda del documento inicial de las instrucciones si decidieron conservarlo. En esta ocasión, observarán la misma imagen de las partes del volcán que aparecía en la introducción, con los nombres escritos y desordenados en la parte superior (figura 26). Por consiguiente, podrán salir de la sala en cuanto descubran el orden correcto de los números que aparecen en la imagen, el cual debe ser 43125. Finalmente, los/as participantes que logren acabar



todas las pruebas con éxito y descubrir la contraseña antes de que el Volcán Furious King erupcione, recibirán una tarjeta de felicitación del dragón protector que les ha guiado a lo largo de esta gran aventura (figura 27).

Figura 26. Escape Room: contraseña final

LA CONTRASEÑA ES...

INDICA EL NÚMERO QUE CORRESPONDE A CADA PARTE DEL VOLCÁN
SEÑALADA PARA DESCUBRIR EL CÓDIGO FINAL



Fuente: elaboración con *Canva* (Espacio Psicofamiliar, s.f.).



Figura 27. Escape Room: tarjeta de felicitación



Fuente: elaboración con *Canva* (Espacio Psicofamiliar, s.f.).

[Volver a V. 1.3 Taller 3: ¿Quién podrá escapar?](#)



11. ANEXO 11: Sentimientos erupcionados

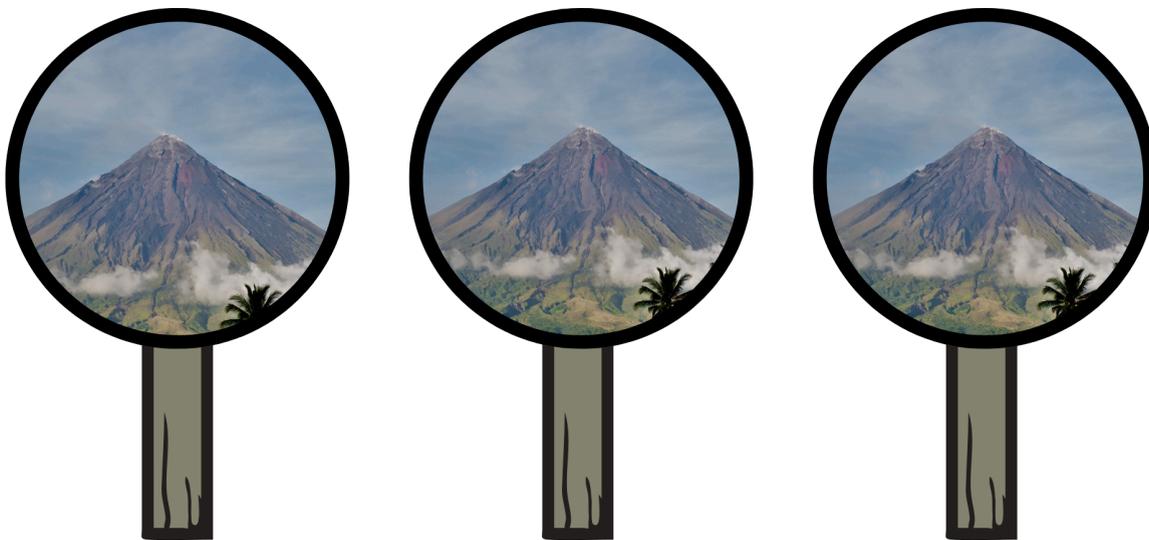
Aunque el objetivo del escape room sea descubrir la contraseña para salir de la habitación antes que el volcán erupcione, lo realmente interesante es analizar cómo se han sentido cuando han afrontado cada una de las pruebas tanto si la han resuelto correctamente como si han fallado en el intento.

Con esta última idea, la tarea final del tercer taller consistirá en abrir un círculo de discusión donde comuniquen abiertamente cómo se han sentido a lo largo del juego. Para ello, cuentan con unos mini carteles de un volcán en diferentes fases de erupción, de tal manera que cada vez que se pregunte “*¿en qué estado emocional te encontrabas durante la prueba...?*”, aquellos que sintieran comodidad, tranquilidad, seguridad, despreocupación eleven el cartel del volcán en normalidad (figura 28), otros/as que hayan sentido cierta tensión, confusión, nerviosismo, entusiasmo levanten el volcán en alerta (figura 29), y por último, todos/as los/as que no hayan gestionado adecuadamente la frustración, el estrés, la ansiedad, la euforia muestren en alto el cartel del volcán en alarma (figura 30).

Esta demostración de los diferentes puntos de vista de una misma actividad, ayudará al alumnado a comprender mejor sus propias emociones y las de los demás, con la finalidad de buscar entre todos las mejores estrategias para saber gestionar las emociones más intensas ante situaciones de frustración, excitación, fracaso y éxito. Para este último fin, elaborarán un mural donde entre todos/as escriban las lecciones aprendidas y una serie de consejos para saber controlar las emociones desagradables que les impiden disfrutar de experiencias tan interesantes, debido a la posible frustración que se genera cuando no son capaces de resolver cualquier tarea con total éxito.

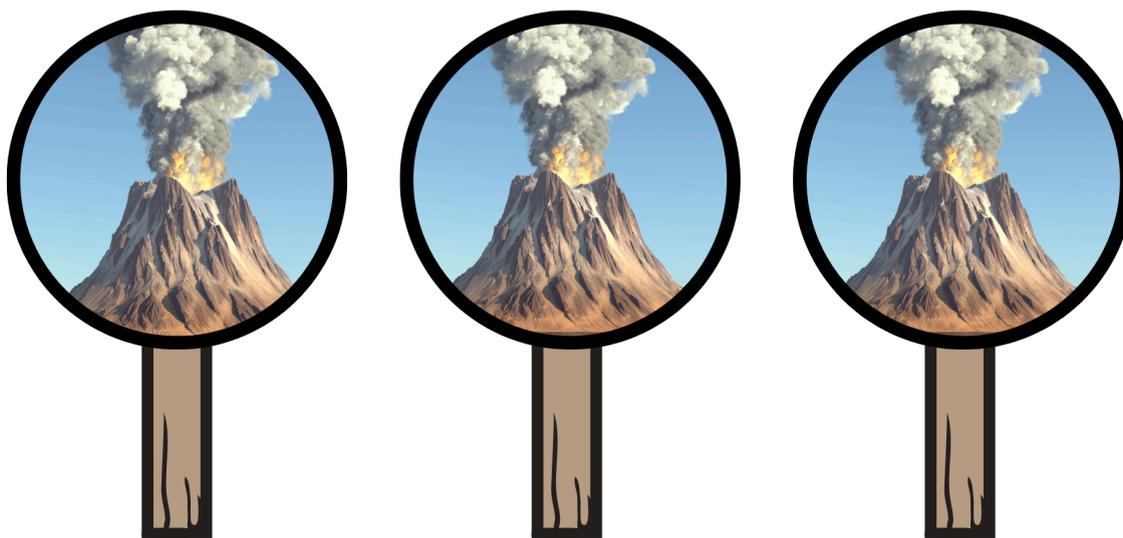


Figura 28. Cartel: volcán en normalidad



Fuente: elaboración propia con *Canva*.

Figura 29. Cartel: volcán en alerta



Fuente: elaboración propia con *Canva*.



Figura 30. Cartel: volcán en alarma



Fuente: elaboración propia con *Canva*.

[Volver a V. 1.3 Taller 3: ¿Quién podrá escapar?](#)

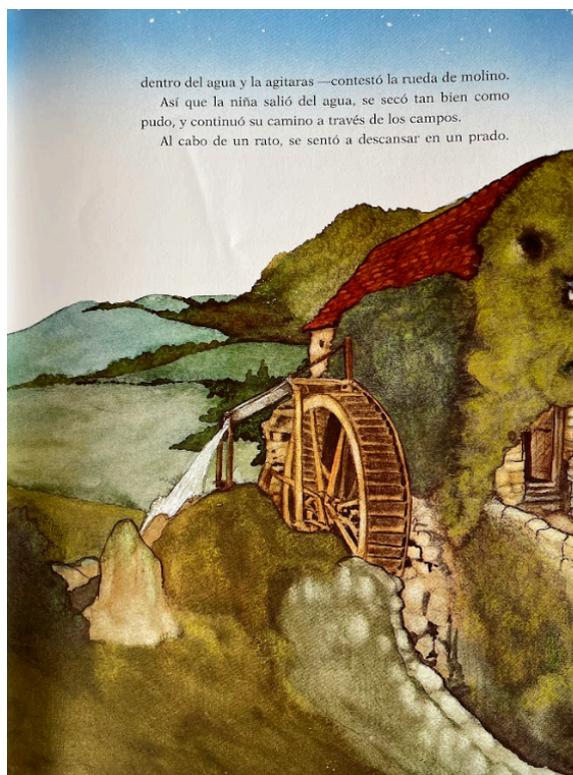
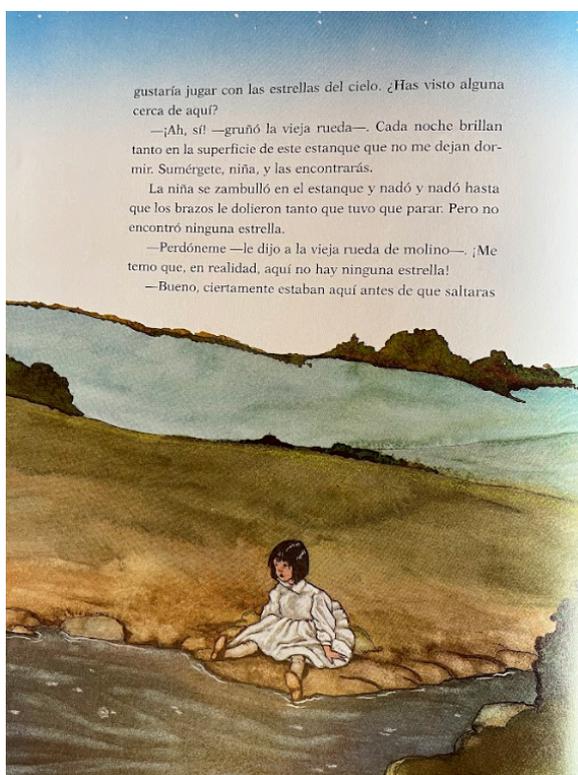
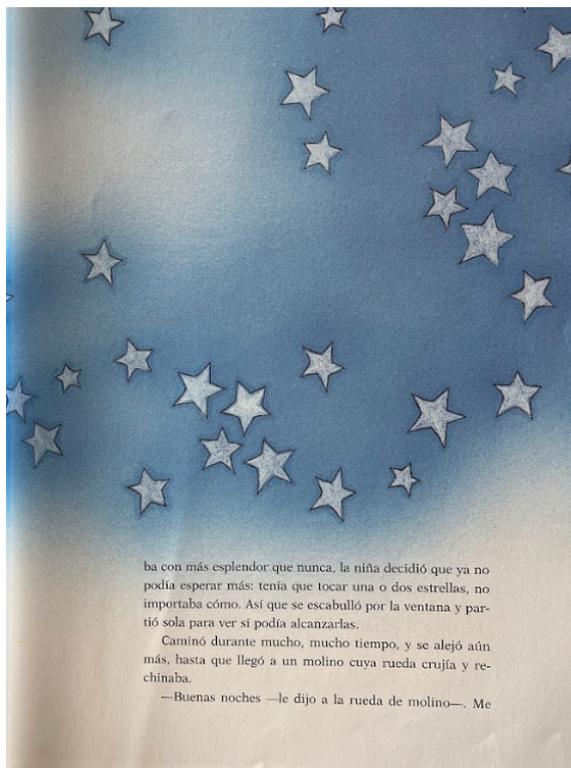
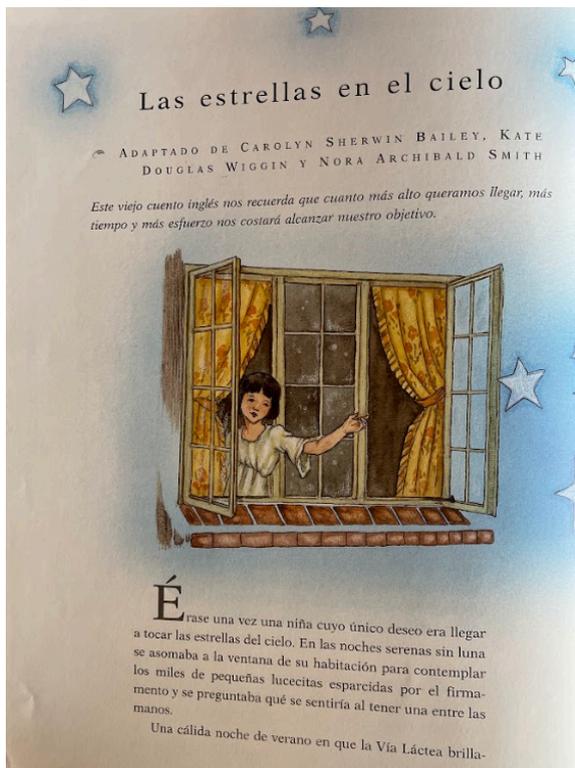
12. ANEXO 12: Las estrellas en el cielo

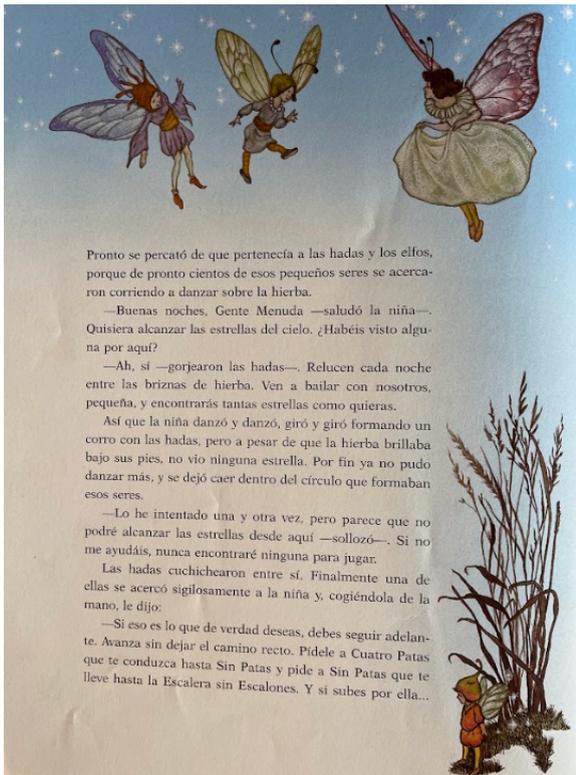
La novena actividad servirá de introducción para lograr que el alumnado comprenda la importancia de establecerse metas, trabajar duro para alcanzarlas, y perseverar a lo largo del camino, en lugar de rendirse ante las dificultades. Por esta razón, el/la docente procederá a realizar una lectura en voz alta del cuento “*Las estrellas en el cielo*” (figura 31), recogido en “*El libro de las Virtudes para niños*”, el cual según el autor de la adaptación se trata de un viejo cuento que recuerda a sus lectores que cuanto más alto se quiere llegar, más tiempo y más esfuerzo costará alcanzar los objetivos.

Se podrá realizar una lectura comprensiva con el gran grupo, donde participen realizando inferencias o hipótesis de las decisiones que tomará la protagonista del cuento a lo largo de la historia, haciendo hincapié en la idea principal: perseverar en la búsqueda de los sueños en lugar de rendirse a causa de los obstáculos. Al finalizar la lectura, también se continuará comprobando si han comprendido el mensaje de la historia, preguntando: ¿por qué creen que la protagonista no se rendía? ¿Qué harían ustedes en su situación? ¿Consideran que podría haber conseguido su objetivo ella sola? ¿Los animales y seres mágicos que le ayudaron a quiénes podían representar?...



Figura 31. Cuento “Las estrellas en el cielo”





Pronto se percató de que pertenecía a las hadas y los elfos, porque de pronto cientos de esos pequeños seres se acercaron corriendo a danzar sobre la hierba.

—Buenas noches, Gente Menuda —saludó la niña—. Quisiera alcanzar las estrellas del cielo. ¿Habéis visto alguna por aquí?

—Ah, sí —gorgearon las hadas—. Relucen cada noche entre las brizas de hierba. Ven a bailar con nosotros, pequeña, y encontrarás tantas estrellas como quieras.

Así que la niña danzó y danzó, giró y giró formando un corro con las hadas, pero a pesar de que la hierba brillaba bajo sus pies, no vio ninguna estrella. Por fin ya no pudo danzar más, y se dejó caer dentro del círculo que formaban esos seres.

—Lo he intentado una y otra vez, pero parece que no podré alcanzar las estrellas desde aquí —sollozó—. Si no me ayudáis, nunca encontraré ninguna para jugar.

Las hadas cuchichearon entre sí. Finalmente una de ellas se acercó sigilosamente a la niña y, cogiéndola de la mano, le dijo:

—Si eso es lo que de verdad deseas, debes seguir adelante. Avanza sin dejar el camino recto. Pídele a Cuatro Patas que te conduzca hasta Sin Patas y pide a Sin Patas que te lleve hasta la Escalera sin Escalones. Y si subes por ella...



Así que la niña partió de nuevo con ánimo alegre hasta que llegó junto a un caballo que estaba atado a un árbol.

—Buenas noches —le dijo—. Quiero alcanzar las estrellas del cielo y he andado tanto que me duelen los huesos. ¿Puedes llevarme?

—Yo no sé nada de las estrellas del cielo —replicó el caballo—. estoy aquí sólo para acatar las órdenes de las hadas.

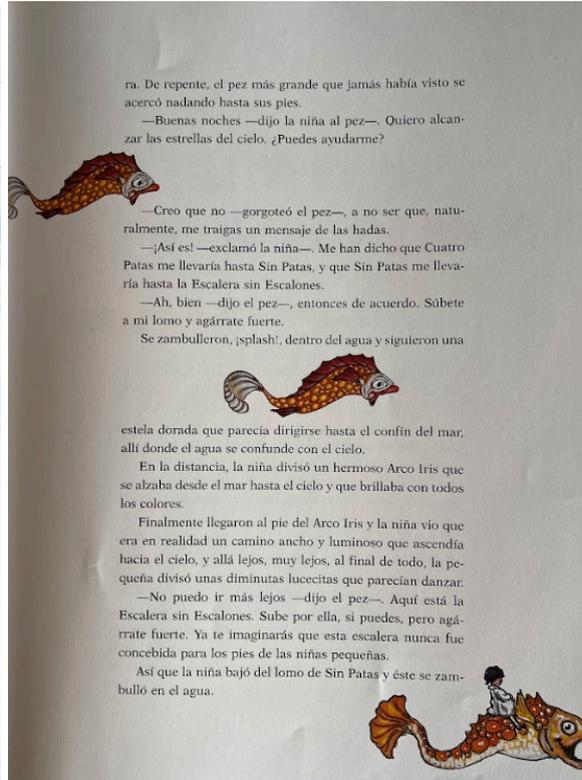
—Son ellas las que me envían y me han dicho que pida a Cuatro Patas que me lleve hasta Sin Patas.

—¿Cuatro Patas? ¡Ése soy yo! —relinchó el caballo—. Monta sobre mi y cabalga conmigo.

Cabalaron, cabalaron y cabalaron hasta que dejaron el bosque y llegaron a la orilla del mar.

—Te he traído hasta el final de la tierra, y esto es todo lo que puede hacer Cuatro Patas —dijo el caballo—. Ahora debo volver a casa con los míos.

Así que la niña bajó del caballo y fue caminando por la orilla del mar mientras se preguntaba qué iba a hacer aho-



ra. De repente, el pez más grande que jamás había visto se acercó nadando hasta sus pies.

—Buenas noches —dijo la niña al pez—. Quiero alcanzar las estrellas del cielo. ¿Puedes ayudarme?

—Creo que no —gorgoteó el pez—, a no ser que, naturalmente, me traigas un mensaje de las hadas.

—¡Así es! —exclamó la niña—. Me han dicho que Cuatro Patas me llevaría hasta Sin Patas, y que Sin Patas me llevaría hasta la Escalera sin Escalones.

—Ah, bien —dijo el pez—, entonces de acuerdo. Súbete a mi lomo y agárrate fuerte.

Se zambulleron, ¡splash!, dentro del agua y siguieron una

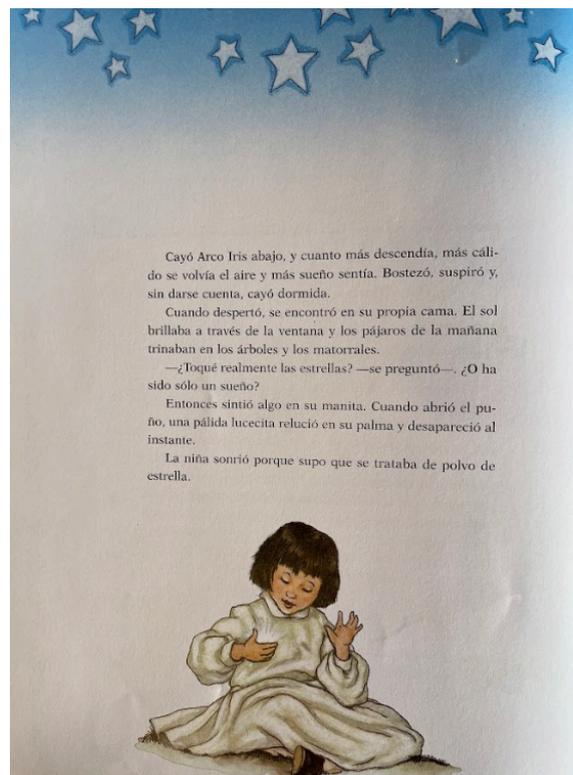
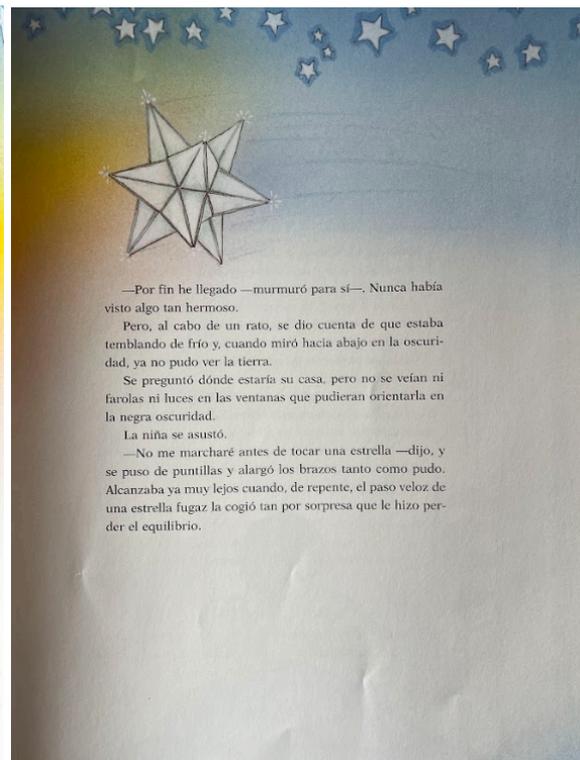
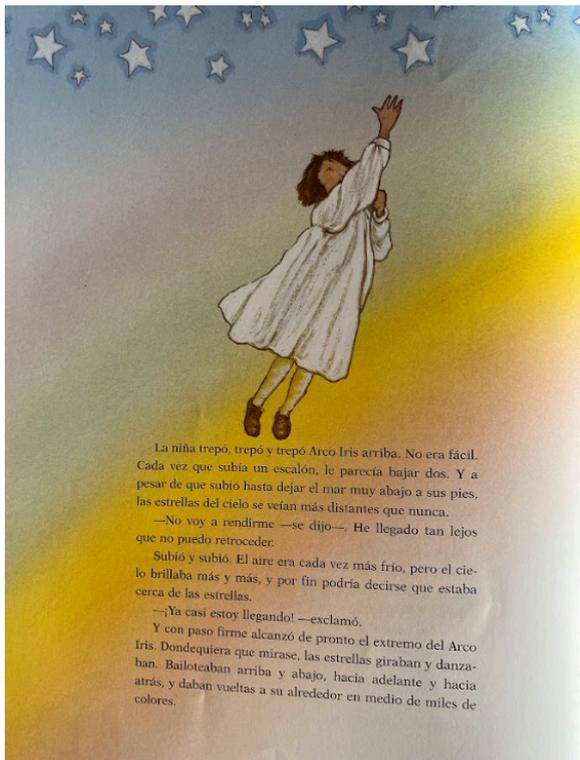
estela dorada que parecía dirigirse hasta el confin del mar, allí donde el agua se confunde con el cielo.

En la distancia, la niña divisó un hermoso Arco Iris que se alzaba desde el mar hasta el cielo y que brillaba con todos los colores.

Finalmente llegaron al pie del Arco Iris y la niña vio que era en realidad un camino ancho y luminoso que ascendía hacia el cielo, y allá lejos, muy lejos, al final de todo, la pequeña divisó unas diminutas lucecitas que parecían danzar.

—No puedo ir más lejos —dijo el pez—. Aquí está la Escalera sin Escalones. Sube por ella, si puedes, pero agárrate fuerte. Ya te imaginarás que esta escalera nunca fue concebida para los pies de las niñas pequeñas.

Así que la niña bajó del lomo de Sin Patas y éste se zambulló en el agua.



Fuente: Bennet, J. (1900). Coraje / Perseverancia. *El libro de las Virtudes para niños* (pp. 20-30). Ediciones B.

[Volver a V. 1.4 Taller 4: Proyecto la perseverancia](#)



13. ANEXO 13: ¿Qué estarás dispuesto/a a hacer por tus estrellas?

A continuación, individualmente se dispondrán a reflexionar sobre las metas académicas que les gustaría alcanzar a corto y largo plazo, aquellas por las que estarían dispuestos a perseverar todo lo que sea necesario para alcanzar sus objetivos a final del curso 2023-2024. Recordando que esas metas deben suponer un desafío realista y viable, y además, como ninguna será fácil de alcanzar, deberán señalar las estrategias que seguirán para superar las dificultades que se puedan presentar en el camino.

Para ello, en primer lugar, realizarán un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) sobre su situación actual como estudiante de 4.º EP (figura 32). A partir de ese análisis contextual, se plantearán qué quieren lograr, el porqué y cómo, es decir, la meta que quieren alcanzar, las razones por las que desean lograrlo y las herramientas que les ayudará a superar todas esas debilidades y amenazas detectadas anteriormente. Todas ellas serán descritas en una nueva ficha que deberán conservar hasta el final de curso (figura 33).

Por último, crearán un eslogan o lema original que les ayude a recordar el por qué y para qué quieren estudiar, trabajar y aprender a lo largo del curso, cada vez que sus fuerzas, compromiso o perseverancia flaquean ante las dificultades, errores, fracasos... Dichas metas y frases de apoyo podrán compartirlas entre los/as compañeros/as, para ayudarse, apoyarse y motivarse mutuamente en la lucha de superación que debe asumir cada estudiante. Por esta razón, sería aconsejable colocar dichos eslogan en sitios estratégicos dentro y fuera del aula, para que puedan leerlos cada vez que lo necesiten y les animen incluso de forma inconsciente.



Figura 32. Ficha didáctica “Análisis DAFO”

Análisis DAFO

Nombre:

DEBILIDADES D	AMENAZAS A
FORTALEZAS F	OPORTUNIDADES O

Fuente: elaboración propia con Canva

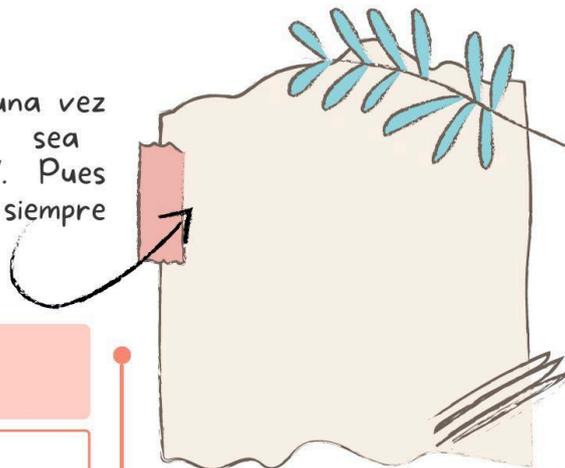


Figura 33. Ficha didáctica “Proyecto perseverancia”

Proyecto Perseverancia

Nombre:

Seguramente, más de una vez has pensado: “cuando sea grande, voy a ser...”. Pues ahora escribe lo que siempre has soñado ser:



Meta 1:

Meta 3:

Meta 2:

EJ: Aprobar cuarto curso con buenas notas.

- Estudiar 1 hora todos los días.
- Preguntar todo lo que no entienda.
- Hacer muy bien las tareas.
- ...

Pero para cumplir tu sueño antes plantea metas realistas y alcanzables a medio y largo plazo. Y diseña algunas estrategias para superar las posibles dificultades.

Fuente: elaboración propia con Canva

[Volver a V. 1.4 Taller 4: Proyecto perseverancia](#)



14. ANEXO 14: Nominaciones a MotivAprendizaje

Una vez se acerque el final de curso y el alumnado haya tenido suficiente tiempo y oportunidades para aplicar en su día a día los valores adquiridos en los talleres anteriores, se empezará a organizar la ceremonia de premios en la que los estudiantes tendrán la oportunidad de autoevaluarse y coevaluarse para conceder los reconocimientos que consideran que se merecen cada uno/a de ellos/as.

Por esta razón se llevarán a cabo dos procesos de valoración, en los cuales se evaluará el crecimiento personal y el progreso del grupo-clase de la forma más íntegra y honrada posible, es decir, incluyendo una razón o evidencia que justifique esa decisión.

En esta ocasión, se presentará al alumnado una serie de categorías donde se reconocen el logro de diferentes objetivos del proyecto (figura 34). A partir de las mismas, en primer lugar, cada escolar deberá indicar qué reconocimientos considera que puede ganar o no, y seguidamente justificar los dos principales premios que merece ganar, cuál no, y entre los que no se merecería cuál le hubiera gustado conseguir, como modo de autoevaluación sobre su implicación, compromiso, esfuerzo dedicado a cada taller y tarea propuesta a corto o largo plazo (figura 35). Y en segundo lugar, deberá conceder un premio a cada uno/a de sus compañeros/as explicando brevemente el porqué de ello (figura 36).

Todas estas respuestas se tomarán como propuestas a candidatos/as de cada categoría, siendo el equipo docente quien elabore la lista de los/as principales nominados, asegurándose de que cada una de ellas sea diversa y representativa de los logros de cada estudiante.



Figura 34. Autoevaluación Motiva Aprendizaje I

AUTOEVALUACIÓN “MOTIVAPRENDIZAJE”



Nombre: _____

	CATEGORÍA	SÍ	NO
1	Mejor desarrollo del autoconcepto		
2	Mayor mejora en autoestima		
3	Mejora más notable en la participación en clase		
4	Mayor empatía y comprensión hacia los demás		
5	Experimentación de emociones más profundo		
6	Mejor habilidad para comunicar pensamientos y emociones		
7	Mejor gestión de la frustración ante el error		
8	Mejor actitud positiva a lo largo del proyecto		
9	Compromiso constante y duradero con el alcance de las metas		
10	Mayor capacidad para superar obstáculos		
11	Establecimiento de metas más ambiciosas		
12	Superación personal más inspiradora		
13	Notable superación de las propias expectativas		
14	Habilidades para aprender de forma independiente		
15	Deseo insaciable de aprender		
16	Mayor motivación por el proceso de aprendizaje		

Fuente: elaboración propia con *Canva*



Figura 35. Autoevaluación MotivAprendizaje II

Nombre: _____

**PREMIO QUE
TE MERECEES**

Categoría:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

**OTRO PREMIO
QUE MERECEES**

Categoría:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

**PREMIO QUE NO
TE MERECEES**

Categoría:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

**PREMIO QUE
TE GUSTARÍA
GANAR**

Categoría:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Fuente: elaboración propia con Canva



15. ANEXO 15: Votaciones a MotivAprendizaje

Elaboradas las listas de los/as candidatos/as para cada categoría, llega el momento de realizar las votaciones anónimas en la que docentes y escolares puedan elegir la persona ganadora, nombrando un estudiante diferente en cada categoría, para asegurar que todos/as sean votados/as y tengan las mismas probabilidades de obtener un premio en la ceremonia.

Se proporcionará papeletas de votación (figura 37) en las que se podrá escribir el nombre de su candidato/a favorito/a, diferenciando por colores las votaciones del equipo docente implicado en el proyecto de las del alumnado protagonista del mismo (figura 38). En caso de empate, el voto del maestro/a valdrá doble, y si una persona sale ganadora en dos categorías, se le otorgará el premio en aquella que haya recibido más votos, y el otro premio será cedido al segundo/a nominado/a con mayor número de votos.

Además, finalizada las votaciones se comenzará a planificar y organizar el evento final, donde el alumnado podrá aportar sus ideas para amenizar la ceremonia, distribuir los roles para que todos/as asuman alguna responsabilidad en la preparación de la ceremonia, el lugar del evento, la decoración...



Figura 37. Votaciones a MotivAprendizaje (alumnado)

Votaciones MOTIVAPRENDIZAJE ✦

Categoría	Voto a
Premio al autodescubrimiento	
Premio a quererse a uno/a mismo/a	
Premio al entusiasmo y participación	
Premio a la empatía y colaboración	
Premio a la Inteligencia Emocional	
Premio a la comunicación asertiva	
Premio al optimismo	
Premio al aprendizaje a través del error	
Premio a la perseverancia	
Premio a la resiliencia	
Premio al/la líder inspirador/a	
Premio al mejor progreso	
Premio al espíritu de superación	
Premio al aprendizaje autónomo	
Premio al compromiso con el aprendizaje	

Fuente: elaboración propia con *Canva*



Figura 38. Votaciones a MotivAprendizaje (docentes)

Votaciones MOTIVAPRENDIZAJE ✨

Categoría	Voto a
Premio al autodescubrimiento	
Premio a quererse a uno/a mismo/a	
Premio al entusiasmo y participación	
Premio a la empatía y colaboración	
Premio a la Inteligencia Emocional	
Premio a la comunicación asertiva	
Premio al optimismo	
Premio al aprendizaje a través del error	
Premio a la perseverancia	
Premio a la resiliencia	
Premio al/la líder inspirador/a	
Premio al mejor progreso	
Premio al espíritu de superación	
Premio al aprendizaje autónomo	
Premio al compromiso con el aprendizaje	

Fuente: elaboración propia con *Canva*

[*Volver a V. 1.5 Taller 5: Gala MotivAprendizaje*](#)



16. ANEXO 16: Premios MotivAprendizaje

Para dar por terminado este proyecto, se llevará a cabo la fase final de esta actividad, la ceremonia de entrega de premios. A ella serán invitadas las familias, el equipo docente que trabaja con el grupo clase independientemente de si han formado parte o no de la propuesta, y por supuesto los y las grandes protagonistas, quienes podrán ser maestros/as de ceremonia a la vez que las personas afortunadas de ser reconocidas ante sus compañeros/as, maestros/as y seres queridos por su trabajo y esfuerzo a lo largo del curso 2023-2024, recibiendo un diploma con su título personal (figura 39).

Para ello, se acondicionará un espacio del centro donde se acogerán a todos los presentes, y de forma organizada y planificada se dará comienzo a la gala y la concesión de cada uno de los premios. Para dinamizar la ceremonia, se podrá proyectar una presentación que muestre las categorías, los candidatos, los productos elaborados y las dinámicas realizadas, o un vídeo resumen que muestre todo el trabajo y esfuerzo realizado de forma emotiva para captar la atención del público y entiendan exactamente por qué es tan importante este día para el alumnado.

Una vez que se otorguen todas los premios, se podría plantear una pequeña merienda, que amenice la tarde, mientras las familias son guiadas por los niños y niñas para que se detengan a observar en persona los murales, dibujos, lemas... que han podido elaborar durante todo ese tiempo.



Figura 39. Diploma: premios MotivAprendizaje



Fuente: elaboración propia con Canva

[Volver a V. 1.5 Taller 5: Gala MotivAprendizaje](#)



17. ANEXO 17: Horario escolar

Tabla 8. Horario 23/24 del alumnado 4.º EP

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30-9:25	Inglés	Lengua	Ed. Física	Inglés	Mates
9:25-10:20	Mates	Mates	Mates	Mates	Música
10:20-11:15	Lengua	Plástica	Lengua	Cono	Cono
11:15-11:45	RECREO				
11:45-12:40	EMOCREA	Ed. Física	Cono	EMOCREA	Lengua
12:40-13:30	Plástica	Cono	Inglés	Reli/Valores	Ed. Física

Fuente: elaboración propia a partir del horario oficial

[*Volver a V. 2. Agentes intervinientes*](#)

18. ANEXO 18: Recursos y materiales

Tabla 9. Recursos y materiales del proyecto

TAREAS	MOBILIARIO	EQUIPO TÉCNICO	MATERIAL ESCOLAR
<i>Diagnóstico</i>	Mesas, sillas	Dispositivo electrónico (portátil) e impresora	Folios, bolígrafo, lápiz, goma
<i>Tarea 1: Más allá del reflejo</i>	Mesas, sillas, espejo básico	Equipo de sonido, conexión a internet	
<i>Tarea 2: Espejo de las afirmaciones</i>	Espejo básico		
<i>Tarea 3: Espejo mágico</i>	Mesas, sillas	Impresora	Cartulinas metalizadas, papel, tijeras, pegamentos, rotuladores, cartulinas colores, lápiz, goma, ceras, cordones
<i>Tarea 4: Lluvia de elogios</i>		Impresora	Folios, bolígrafo o rotuladores, cinta adhesiva



<i>Tarea 5: Ventana de Johari</i>	Mesas, sillas	Impresora	Hojas de papel, lápiz o bolígrafo, goma
<i>Tarea 6: Árboles fortaleciendo</i>	Mesas, sillas	Impresora	Cartulinas blancas, folios, tijeras, pegamento, cinta de velcro, rotuladores
<i>Tarea 7: Escape Volcan's Room</i>	Mesas, sillas, reloj, pizarra	Impresora, pantalla multitáctil o equipo de proyección, conexión a internet	Folios, sobres, lápiz, goma, libro, rotulador de pizarra.
<i>Tarea 8: Sentimientos erupcionados</i>	Mesas, sillas	Impresora	Folios, cartulinas, tijeras, pegamento, rotuladores, palos, imágenes impresas, bolígrafos, lápices, goma
<i>Tarea 9: Las estrellas del cielo</i>			Libro
<i>Tarea 10: ¿Qué estarías dispuesto/a a hacer por tus estrellas?</i>	Mesas y sillas	Impresora	Folios, lápices, bolígrafos, goma, rotuladores, ceras
<i>Tarea 11: Nominaciones motivAprendizaje</i>	Mesas y sillas	Impresora	Folios, lápiz y goma
<i>Tarea 12: Votaciones motivAprendizaje</i>	Mesas y sillas	Impresora, pantalla multitáctil o equipo de proyección	Folios, urna o caja, bolígrafo
<i>Tarea 13: Premios motivAprendizaje</i>	Mesas y sillas	Pantalla multitáctil o equipo de proyección, impresora, equipo de sonido (micrófonos y altavoces)	Diplomas, sobres, folios globos, platos, servilletas, vasos, banderines

Fuente: elaboración propia

[*Volver a V. 3. Recursos materiales*](#)



19. ANEXO 19: Cuestionario MAPE-I (Dimensión 2)

Tabla 10. Cuestionario de Motivación Por el Aprendizaje y la Ejecución

Señala la respuesta que corresponda en tu caso marcando el círculo que está situado frente a la respuesta con una X.

Curso:	<input type="radio"/> Primero. <input type="radio"/> Segundo. <input type="radio"/> Tercero. <input type="radio"/> Cuarto. <input type="radio"/> Quinto. <input type="radio"/> Sexto.
Edad:	<input type="radio"/> 6. <input type="radio"/> 7. <input type="radio"/> 8. <input type="radio"/> 9. <input type="radio"/> 10. <input type="radio"/> 11. <input type="radio"/> 12. <input type="radio"/> 13
Género:	<input type="radio"/> Chico. <input type="radio"/> Chica. <input type="radio"/> Prefiero no decir.

Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a **ti mismo** y a **tu forma de pensar**. Para cada frase existen dos alternativas.

- Si **estás de acuerdo** con la afirmación señala, por favor, **SÍ**.
- En caso de **no estarlo** señala, por favor, **NO**.

Sé sincero en las respuestas. No dejes ninguna cuestión sin contestar.

1. Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo.	SÍ	NO
2. Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.	SÍ	NO
3. Las tareas demasiado difíciles las echo a un lado con gusto.	SÍ	NO
4. Prefiero hacer los deberes a ver en la televisión un programa que me gusta.	SÍ	NO
5. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo. 38 Me gustaría no tener que estudiar.	SÍ	NO
6. Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.	SÍ	NO
7. Estudiar me parece siempre muy aburrido.	SÍ	NO
8. Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.	SÍ	NO
9. Cuando tengo tiempo libre, voy a jugar con los amigos en vez de hacer los deberes.	SÍ	NO
10. Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo.	SÍ	NO



11. Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.	SÍ	NO
12. Estudiar es algo que siempre hago con gusto.	SÍ	NO
13. Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.	SÍ	NO
14. No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado.	SÍ	NO
15. Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto.	SÍ	NO
16. Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.	SÍ	NO
17. Normalmente estudio más que mis compañeros.	SÍ	NO
18. Mis amigos dicen que estudio demasiado.	SÍ	NO
19. Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio, y ello hace que no estudie.	SÍ	NO
20. Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.	SÍ	NO
21. Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.	SÍ	NO
22. Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo, me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.	SÍ	NO
23. Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.	SÍ	NO
24. Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.	SÍ	NO
25. Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido.	SÍ	NO
26. Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido.	SÍ	NO
27. En la clase tengo fama de vago.	SÍ	NO
28. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.	SÍ	NO
29. Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.	SÍ	NO
30. Creo que soy un vago.	SÍ	NO

Fuente: elaboración propia a partir de Tapia y Sánchez (1995)

[*Volver a VI. 1.1. Evaluación inicial*](#)



20. ANEXO 20: Escala de SEA

Tabla 11. Escala de Sentido del Aprendizaje Escolar

Señala la respuesta que corresponda en tu caso marcando el círculo que está situado frente a la respuesta con una X.

Curso:	<input type="radio"/> Primero. <input type="radio"/> Segundo. <input type="radio"/> Tercero. <input type="radio"/> Cuarto. <input type="radio"/> Quinto. <input type="radio"/> Sexto.
Edad:	<input type="radio"/> 6. <input type="radio"/> 7. <input type="radio"/> 8. <input type="radio"/> 9. <input type="radio"/> 10. <input type="radio"/> 11. <input type="radio"/> 12. <input type="radio"/> 13
Género:	<input type="radio"/> Chico. <input type="radio"/> Chica. <input type="radio"/> Prefiero no decir.

Tu tarea consiste en expresar tu nivel de ACUERDO o DESACUERDO con las siguientes afirmaciones. Para ello debes rodear con un círculo el número correspondiente en la hoja de respuestas, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

1....Muy en desacuerdo; 2....Un poco en desacuerdo; 3....De acuerdo; 4....Bastante de acuerdo; 5....Totalmente de acuerdo

1. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me ayuda a <u>evitar castigos</u> .	1 2 3 4 5
2. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me gusta <u>aprender cosas nuevas</u> .	1 2 3 4 5
3. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me permitirá ayudar a <u>mejorar la sociedad</u> .	1 2 3 4 5
4. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me	1 2 3 4 5



ayuda a <u>saber más</u> .	
5. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me ayudará a <u>tener más opciones de trabajo</u> .	1 2 3 4 5
6. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me ayudará a <u>aportar a mi comunidad</u> (Barrio, ciudad, región).	1 2 3 4 5
7. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque después podré <u>tener un trabajo de mejor prestigio o categoría</u> .	1 2 3 4 5
8. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me ayudará a <u>tener más elementos para hacer un mundo mejor</u> .	1 2 3 4 5
9. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me ayudará a <u>ser más que mi familia</u> .	1 2 3 4 5
10. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me ayuda a que mi familia " <u>me dejen tranquilo</u> ".	1 2 3 4 5
11. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me permitirá <u>encontrar trabajo</u> .	1 2 3 4 5
12. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque si repito o me echan, <u>no voy a poder seguir con mis amigos</u> (compañeros).	1 2 3 4 5
13. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me ayudará a <u>poner mis conocimientos al servicio de los demás</u> .	1 2 3 4 5
14. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me ayuda a <u>conseguir permisos</u> .	1 2 3 4 5
15. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me ayudará a <u>conseguir un trabajo bien remunerado</u> (pagado).	1 2 3 4 5
16. Mi <u>principal razón</u> para aprender en el colegio es: Porque me ayuda a <u>desarrollar mis capacidades</u>	1 2 3 4 5

Fuente: elaboración propia a partir de Jorge Valenzuela (2009)

[*Volver a VI. 1.1. Evaluación inicial*](#)



21. ANEXO 21: Escala de valoración

Tabla 12. Evaluación procesual: escala de valoración

CRITERIOS	NIVEL DE LOGROS		
	POCO ADECUADO	BUEN TRABAJO	EXCELENTE
<i>Desarrollo del autoconcepto</i>	Muestran poco conocimiento de sus propias fortalezas y debilidades.	Demuestran un conocimiento básico de sus fortalezas y debilidades.	Se valoran a sí mismos de manera realista y positiva y tienen una comprensión clara y positiva de sus habilidades.
<i>Mejora de la autoestima</i>	Se menosprecian a sí mismos y no tienen confianza en sí mismos.	Muestran signos de que están más seguros de sí mismos y de sus habilidades.	Demuestran una buena autoestima y una actitud positiva hacia sus capacidades.
<i>Experimentación de emociones</i>	Muestran poca disposición a participar en actividades relacionadas con las emociones y reconocen solamente las emociones básicas (alegría, enojo...).	Participan activamente en las dinámicas que implican cambios emocionales y reconocen variedad de emociones con un poco de ayuda (ansiedad, frustración...).	Participan y toman iniciativa en actividades de experimentación emocional y reconocen un amplio abanico de emociones de forma autónoma (empatía, confusión, estrés).
<i>Expresión de emociones</i>	No son capaces de expresar sus emociones o utilizan frases muy cortas impidiendo que se comuniquen abiertamente.	Expresan sus emociones de manera detallada y establecen relaciones entre sus sentimientos y las circunstancias.	Expresan sus emociones de forma coherente con sus pensamientos y conducta, contribuyendo con reflexiones propias de forma autónoma.
<i>Gestión de la frustración ante fracasos y errores</i>	Se desaniman fácilmente ante los desafíos y son poco tolerantes a la frustración.	Muestran una capacidad de gestión de la frustración y mantener la compostura frente a los obstáculos.	Demuestran una excelente resiliencia y la capacidad de mantenerse motivados y persistentes incluso en circunstancias difíciles.
<i>Perseverancia y</i>	Tienen poca	Incluso cuando se	Muestran una gran



<i>lucha por alcanzar metas</i>	determinación y tienden a rendirse fácilmente.	enfrentan a dificultades, continúan trabajando duro para lograr sus objetivos.	capacidad de perseverancia y están dispuestos a luchar el tiempo necesario para lograr sus objetivos.
<i>Superación personal</i>	Muestran poca disposición a enfrentar nuevos desafíos y salir de su zona de confort.	Al enfrentar y superar obstáculos, demuestran un gran crecimiento personal.	demuestran una capacidad excepcional para aprender y crecer, siempre buscando nuevos desafíos y oportunidades de crecimiento.
<i>Motivación por el proceso de aprendizaje</i>	A menudo buscan gratificación inmediata y no están interesados en aprender.	Muestran interés en el proceso de aprendizaje, curiosidad y motivación para aprender y participan activamente en las actividades.	Demuestran un compromiso constante en su desarrollo académico y personal, buscando y aprovechando las nuevas oportunidades de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

Tabla 13. Evaluación procesual durante los cuatro primeros talleres

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
ACTIVIDADES	<i>Desarrollo del Autoconcepto</i>	<i>Mejora de la autoestima</i>
A1: Más allá del reflejo		
A2: Espejo de las afirmaciones		
A3: Espejito mágico		
A4: Lluvia de elogios		
A5: Ventana de Johari		
A6: Árboles fortaleciendo		
	<i>Gestión de la frustración</i>	<i>Perseverancia</i>
A7: Escape Volcano's Room		
	<i>Experimentación de emociones</i>	<i>Expresión de emociones</i>



A8: Sentimientos erupcionados		
A9: Las estrellas en el cielo		
	<i>Perseverancia</i>	<i>Superación personal</i>
A10: ¿Qué estarías dispuesto/a a hacer por tus estrellas?		

Poco adecuado: 😞

Buen trabajo: 😊

Excelente: 😄

Fuente: elaboración propia

Tabla 14. Evaluación procesual durante el curso

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRIMER TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE	TERCER TRIMESTRE
<i>Desarrollo del Autoconcepto</i>			
<i>Mejora de la autoestima</i>			
<i>Experimentación de emociones</i>			
<i>Expresión de emociones</i>			
<i>Gestión de la frustración ante fracasos y errores</i>			
<i>Perseverancia y lucha por alcanzar metas</i>			
<i>Superación personal</i>			
<i>Motivación por el proceso de aprendizaje</i>			

Poco adecuado: 😞

Buen trabajo: 😊

Excelente: 😄

Fuente: elaboración propia

[Volver a VI. 1.2. Evaluación procesual](#)



22. ANEXO 22: Lista de cotejo

Tabla 15. Evaluación final: lista de cotejo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	SÍ NO	
Desarrollo del autoconcepto	<i>Mejor desarrollo del autoconcepto</i>		
Mejora de la autoestima	<i>Mayor mejora en autoestima</i>		
	<i>Mejora más notable en la participación en clase</i>		
Experimentación de emociones	<i>Mayor empatía y comprensión hacia los demás</i>		
	<i>Experimentación de emociones más profundo</i>		
Expresión de emociones	<i>Mejor habilidad para comunicar pensamientos y emociones</i>		
Gestión de la frustración ante fracasos y errores	<i>Mejor gestión de la frustración ante el error</i>		
	<i>Mejor actitud positiva a lo largo del proyecto</i>		
Perseverancia y lucha por alcanzar metas	<i>Compromiso constante y duradero con el alcance de las metas</i>		
	<i>Mayor capacidad para superar obstáculos</i>		
	<i>Establecimiento de metas más ambiciosas</i>		
Superación personal	<i>Superación personal más inspiradora</i>		
	<i>Notable superación de las propias expectativas</i>		
Motivación por el proceso de aprendizaje	<i>Habilidades para aprender de forma independiente</i>		
	<i>Deseo insaciable de aprender</i>		
	<i>Mayor motivación por el proceso de aprendizaje</i>		

Fuente: elaboración propia

[Volver a VI. 1.3. Evaluación final](#)